

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPORT DE LA SOCIOLOGIE ET DE LA SOCIOCRITIQUE À L'ENSEIGNEMENT

DE LA LITTÉRATURE AU CÉGEP (PROPOSITIONS DIDACTIQUES)

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES

PAR

CAROLINE GAGNÉ

NOVEMBRE 2009

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

### Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas vu le jour sans la précieuse collaboration de certaines personnes qui ont su me guider dans les différentes étapes du travail et qui m'ont appuyée depuis le début. Les premiers remerciements vont à mon directeur de recherche qui a su, dès le départ, montrer de l'intérêt et de l'enthousiasme pour mon projet. Il a su préciser les axes et les objectifs de la recherche. Il m'a grandement aidée afin que le contenu présenté ici soit cohérent, que les idées soient organisées clairement et exprimées efficacement.

L'idée de ce projet de recherche ne serait pas née sans Erick Falardeau qui, dans le cadre de cours de didactique de la littérature à l'Université Laval, a amorcé cette réflexion sur les liens possibles entre l'enseignement de la littérature et l'utilisation de la sociologie et de la sociocritique. Le désir de réfléchir plus amplement à l'apport des approches sociales du texte a amorcé le processus de cette recherche.

Un remerciement plus personnel à mon amoureux, Jean-François, qui a su m'appuyer et m'encourager tout au long de la recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |    |
|--|----|
| <i>Résumé</i> .....  | vi |
| <i>Introduction</i> .....  | 1  |
| <i>Chapitre 1 - État de la question – théories de la lecture, sociologie et sociocritique dans le discours des didacticiens</i>    |    |
| 1.1 – De la difficulté d’enseigner la littérature .....  | 5  |
| 1.1.1 – Difficultés liées aux textes.....  | 6  |
| 1.1.2 – Difficultés d’ordre général.....   | 8  |
| 1.2 – Problèmes posés par l’enseignement traditionnel et l’enseignement formaliste de la littérature .....                         | 8  |
| 1.2.1 – De l’enseignement traditionnel à l’enseignement formaliste .....   | 9  |
| 1.2.2 – Le discours des didacticiens aujourd'hui .....   | 10 |
| 1.2.3 - Vers de nouveaux modèles en enseignement de la littérature .....   | 11 |
| 1.2.3 –Une définition plus flexible de la littérature.....   | 11 |
| 1.3 – Vers un nouveau modèle.....  | 11 |
| 1.3.1 – Le choix des savoirs.....  | 13 |
| 1.3.2 – La (les) valeur (s) des textes .....   | 14 |
| 1.3.3 – Autres enjeux didactiques — motivation, plaisir et appétence textuelle.....  | 15 |
| 1.4 – Quelle lecture attendre des élèves? .....  | 18 |
| 1.4.1 – La lecture littéraire .....  | 18 |
| 1.4.2 – La lecture littéraire, une question de distance .....  | 19 |
| 1.4.3 – Entre autonomie, liberté, encadrement et fidélité par rapport au texte – les élèves lisent et interprètent des textes..... | 20 |
| 1.4.4 – Problèmes de lecture et interprétations erronées.....  | 21 |
| 1.5 – Et l’écriture? .....   | 22 |
| 1.6 – Enseignement, sociologie et sociocritique.....   | 23 |
| 1.6.1 – Histoire littéraire .....  | 24 |
| 1.6.2 – Sociologie littéraire.....   | 24 |

|  |    |
|--|----|
| 1.6.3 – Le champ littéraire .....              | 26 |
| 1.6.4 – Sociocritique et vision du monde ..... | 28 |
| 1.6.5 – Lecture de l'ironie .....              | 29 |
| 1.6.6 – Les stéréotypes .....                  | 30 |
| 1.7 – Les manuels scolaires .....              | 33 |
| 1.8 – Conclusion partielle .....               | 35 |

## *Chapitre 2 - Vers une méthodologie – de la théorie à la pratique*

|   |    |
|---|----|
| 2.1 – La formation littéraire au collégial : structure et compétences ..... | 36 |
| 2.1.1 – Le corpus obligatoire : quatre ensembles, quatre compétences .....  | 36 |
| 2.2 – L'organisation de l'enseignement-apprentissage .....                  | 39 |
| 2.2.1 – La constellation didactique .....                                   | 39 |
| 2.2.2 – La transposition didactique .....                                   | 42 |
| 2.3 – La lecture littéraire : une compétence complexe .....                 | 43 |
| 2.4 – L'apprentissage par problème (APP) .....                              | 47 |
| 2.4.1 – Objectifs généraux de l'APP .....                                   | 49 |
| 2.4.2 – Le rôle de l'élève dans un apprentissage par problème .....         | 50 |
| 2.4.3 – La place des connaissances dans l'APP .....                         | 51 |
| 2.4.4 – L'apprentissage par problème – un exemple .....                     | 52 |
| 2.4.5 – La situation problème .....   | 54 |
| 2.4.6 – La zone de développement proximal (ZDP) .....                       | 55 |
| 2.4.7 – La médiation enseignante .....                                      | 56 |
| 2.5 – La cognition et la métacognition .....                                | 61 |
| 2.6 – Les pistes d'entrée en lecture .....                                  | 62 |
| 2.7 – Faire lire des œuvres intégrales .....                                | 63 |
| 2.8 – La séquence didactique .....  | 66 |

## *Chapitre 3 - Propositions didactiques – Intégrer la sociologie et la sociocritique dans une séquence didactique*

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 3.1 – Objectifs ..... | 68 |
|-----------------------|----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.2 – Les textes choisis .....  | 67  |
| 3.3 – Présentation des séquences didactiques .....                              | 69  |
| 3.4 – Séquence didactique élaborée pour <i>Ubu roi</i> d'Alfred Jarry .....     | 70  |
| 3.4.1 – L'œuvre et la situation problème .....                                  | 70  |
| 3.4.2 – Activités préparatoires à la lecture .....                              | 71  |
| 3.4.3 – Activités pendant la lecture .....                                      | 76  |
| 3.4.4 – Activités après la lecture .....  | 78  |
| 3.4.5 – Description des travaux évalués pendant la séquence didactique .....    | 79  |
| 3.5 – Séquence didactique élaborée pour <i>Saga</i> de Tonino Benacquista ..... | 81  |
| 3.5.1 – L'œuvre et la situation problème .....                                  | 81  |
| 3.5.2 – Activités préparatoires à la lecture .....                              | 83  |
| 3.5.3 – Activités pendant la lecture .....                                      | 86  |
| 3.5.4 – Activités après la lecture .....  | 88  |
| 3.5.5 – Rappel des évaluations de la séquence didactique .....                  | 90  |
| 3.6 – Rappel .....  | 92  |
| 3.7 – Bilan .....   | 92  |
| <i>Conclusion</i> .....   | 96  |
| <i>Bibliographie</i> .....  | 103 |

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à proposer des moyens pour favoriser l'apprentissage de la lecture littéraire chez les élèves du cégep, tout en stimulant chez eux le goût de la lecture et de la littérature. Parmi les moyens envisagés, l'utilisation des théories littéraires en classe pourrait influencer les méthodes d'enseignement. Plus précisément, il s'agit de réfléchir à l'utilisation de la sociologie et de la sociocritique dans les cours de «français et littérature», les quatre cours obligatoires de la «formation générale». À partir des difficultés posées par les œuvres, est-il possible de créer des propositions didactiques inspirées de la sociologie et de la sociocritique? Comment l'enseignant peut-il se servir de ces approches lorsqu'il présente des œuvres littéraires à ses élèves? L'initiation à certaines pratiques d'analyse peut-elle permettre aux élèves d'affiner leur lecture? Comment la sociologie et la sociocritique peuvent-elles favoriser chez les élèves le développement des habiletés liées à la lecture et à l'interprétation? Pour répondre à ces questions, il a fallu examiner les récentes propositions des didacticiens de la littérature ainsi que les notions pédagogiques pertinentes. Le premier chapitre du mémoire présente ainsi les théories didactiques importantes pour la suite du projet : conception de la littérature et de son enseignement, valeurs de l'enseignement de la littérature, initiation à la lecture littéraire, place des théories liées à la sociologie et à la sociocritique, initiation des élèves à la lecture et l'ironie et à l'interprétation des stéréotypes. Après ce bilan des récentes recherches en enseignement de la littérature, le deuxième chapitre du mémoire est consacré aux aspects pédagogiques de la pratique enseignante. Il est alors question de l'organisation des compétences exigées dans chacun des cours de la «formation générale», de la cognition, de la métacognition et de la médiation enseignante. La deuxième section du chapitre sert à présenter des méthodes d'enseignement jugées pertinentes dans le cadre de la recherche : compétences et approche par problème. Un retour aux considérations littéraires marque la fin du chapitre avec la présentation d'une pratique enseignante liée aux questions de recherche et l'utilisation de «pistes d'entrée en lecture» pour préparer les élèves à lire les œuvres imposées et à s'approprier le texte et ses enjeux. Dans les deux premiers chapitres, les propositions théoriques sont complétées par des exemples démontrant comment ces théories pourraient enrichir la lecture d'œuvres littéraires. Le dernier chapitre du mémoire présente des séquences d'activités de classe inspirées des propositions théoriques qui précèdent. Divisé en deux parties, le troisième chapitre est consacré à l'élaboration de deux séquences didactiques, chacune décrivant les activités de classe réalisées autour d'une œuvre intégrale. La première séquence est axée sur la lecture d'*Ubu roi* d'Alfred Jarry tandis que la seconde est élaborée autour de *Saga* de Tonino Benacquista. Dans chaque cas sont présentées les activités préparatoires à la lecture et les activités de classe faites durant la lecture (objectifs, nature de l'exercice et travail attendu des élèves). Chaque séquence didactique se termine par la description du travail final exigé. Non testées en situation réelle, ces séquences didactiques proposent des moyens de relier la théorie littéraire, les théories didactiques et la pratique enseignante.

Mots clés: littérature, enseignement, didactique, sociologie, sociocritique, compétences, apprentissage par problème, lecture littéraire, *Ubu roi*, *Saga*, proposition, séquence didactique

## INTRODUCTION

*« Il s'agit de former un lecteur autonome capable de s'approprier personnellement des textes et de donner sens à ses lectures en choisissant et en formulant un jugement de goût en connaissance de cause. »*

*Marlène Lebrun, Le sujet lecteur, p. 335*

Pour plusieurs élèves et étudiants, les connaissances littéraires se limitent aux contenus abordés dans leurs cours de français et leurs lectures sont limitées aux œuvres imposées durant leur parcours scolaire. De tels élèves qui entrent dans les classes de français au collégial posent un défi de taille pour les enseignants qui désirent faire naître chez eux le plaisir de la lecture. En plus des élèves qui ne lisent pas, les enseignants doivent tenir compte de ceux qui éprouvent des difficultés de lecture à l'égard des textes proposés. On peut noter, outre le manque d'intérêt des élèves pour la lecture, que les tâches qui leur sont imposées sont complexes et variées. En effet, on ne leur demande pas seulement de lire des œuvres littéraires, on exige d'eux qu'ils analysent ces œuvres et qu'ils en rendent compte par écrit. L'analyse littéraire représente un défi pour les élèves qui doivent apprendre à lire le texte, y repérer des éléments représentatifs et mettre ces éléments en relation afin d'en dégager un sens. L'étape suivante, la rédaction, exige aussi que l'élève maîtrise plusieurs habiletés : organiser et exprimer clairement ses idées, appuyer son analyse sur des éléments textuels pertinents et respecter les contraintes de rédaction liées aux formes imposées (analyses, commentaires, dissertations). À chacune de ces étapes, l'élève doit faire appel à des connaissances variées liées aux formes et aux genres littéraires, à l'histoire littéraire, à l'histoire, aux courants littéraires, aux auteurs, aux outils d'analyse, aux éléments stylistiques et à la langue. De plus, tous les cégépiens devront réussir quatre cours en « français et littérature ». L'aspect obligatoire de ces cours peut contrarier plusieurs élèves et nuire à leur intérêt et à leur motivation. Même chez des élèves lecteurs, les livres obligatoires ne stimulent pas autant d'intérêt que les œuvres qu'ils choisissent de lire. Pour toutes ces raisons, l'enseignant de littérature peut mettre en application des méthodes d'enseignement qui stimuleront la motivation des élèves et leur donneront le goût de lire et d'analyser des textes littéraires.



Cette recherche se penche justement sur les moyens qu'il est possible d'employer pour relever des défis qui se posent autant pour les élèves que pour les enseignants. Existe-t-il des moyens d'utiliser les théories littéraires pour intéresser les élèves à la littérature et les initier à la lecture littéraire? Est-il possible qu'initier les élèves à certaines approches critiques puisse favoriser chez eux un apprentissage plus facile de la littérature et de l'analyse textuelle? Au fond, lorsque des spécialistes analysent des œuvres, ils s'appuient sur des théories et des méthodes spécifiques. N'est-il pas possible d'initier les apprentis lecteurs à ces méthodes afin qu'ils puissent s'appuyer sur des connaissances tangibles? Avec quelle méthode serait-il plus pertinent d'initier les élèves à la lecture littéraire? Les théories de la sociologie et de la sociocritique peuvent-elles guider l'enseignant dans sa pratique? Serait-il possible de s'inspirer de ces théories lors de la planification des cours? Comment ces théories pourraient-elles servir pour permettre aux élèves d'apprendre à lire et à interpréter des œuvres littéraires? Que pourraient apporter ces théories à l'enseignement de la littérature dans la formation générale au collégial? Telles sont les questions sur lesquelles portera ce mémoire.

Les questions posées limitent la recherche à l'enseignement collégial, puisque, à ce niveau, les cours de littérature sont obligatoires pour tous les élèves. Par ailleurs, le programme de «français et littérature» au collégial accorde une place importante à la formation littéraire, contrairement au cours de français au secondaire où les connaissances linguistiques sont mises à l'avant-plan. Pour la première fois dans leur parcours scolaire, les élèves doivent développer des compétences liées aux études littéraires. De plus, les enseignants du collégial sont d'abord des spécialistes de la littérature, par opposition aux enseignants au secondaire, qui sont généralement des spécialistes de la langue et de la pédagogie. Cette recherche vise alors à proposer aux enseignants des moyens qui aideront les élèves à atteindre les objectifs de lecture littéraire établis en formation générale, dont la réussite de l'épreuve uniforme de français, tout en développant chez eux un intérêt pour la lecture.

Parmi les moyens envisagés, les théories littéraires permettraient de fournir des connaissances supplémentaires aux élèves, connaissances qui leur serviraient à toutes les étapes de la lecture, de l'interprétation et de la rédaction. Les élèves pourraient appuyer leur travail sur des connaissances spécifiques et utiliser des méthodes d'analyse employées par les

enseignants et inspirées de la pratique. Impliquer les théories dans les cours de littérature permettrait probablement aux élèves de ne pas se retrouver seuls devant une tâche difficile qui exige des connaissances précises. Ainsi, les élèves maîtriseraient des moyens pertinents pour valider ou infirmer leurs hypothèses de lecture et ainsi, acquérir de l'autonomie en lecture littéraire. Les théories littéraires peuvent faciliter et structurer la tâche des élèves et des enseignants et peuvent servir tant comme objets à enseigner que comme guides pour l'enseignant.

La recherche va porter plus précisément sur l'apport des théories de la sociologie et de la sociocritique afin de vérifier si elles peuvent se révéler pertinentes pour les cours de «français et littérature». Plusieurs hypothèses le laissent croire. En effet, les théories de la sociologie et de la sociocritique s'appuient sur des éléments connus des élèves, elles ont le potentiel d'aider les élèves à comprendre la littérature comme une matière vivante avec laquelle ils peuvent interagir. Ainsi, les élèves n'appréhendent pas autant la lecture des œuvres si l'enseignant utilise les théories pour démythifier la littérature et l'ancrer dans le monde connu. Les élèves prennent aussi conscience que la valeur littéraire des textes n'est pas figée et que le caractère «sacré» des textes peut être remis en question. Comme les écrivains font partie de la société et y réagissent dans leurs textes, l'enseignant peut initier les élèves à déceler la vision du monde des auteurs à travers les œuvres. Ces théories contribuent ainsi à l'acquisition de connaissances sur le monde littéraire qui peuvent accompagner et enrichir la lecture des œuvres imposées. D'autant plus que l'enseignant peut démontrer aux élèves que les liens entre la société et l'œuvre peuvent s'exprimer dans le texte par les personnages, le style, la forme, la structure et les effets de langage. Par l'analyse de ces éléments textuels, les élèves peuvent ainsi comparer leur vision du monde à celle exprimée par le texte, tout en s'appuyant sur des méthodes d'analyse pertinentes.

Afin de vérifier les hypothèses de recherche sur l'apport des théories littéraires à l'enseignement collégial et, plus spécifiquement, sur l'apport de la sociologie et de la sociocritique, il faudra faire appel aux théories didactiques. Ainsi, les modèles didactiques concernant l'initiation à la lecture littéraire, les théories de la réception, la sociologie littéraire et la sociocritique serviront de point de départ à la recherche. Cependant, les propositions didactiques ne constitueront pas les seuls appuis théoriques puisque divers aspects liés aux

théories littéraires (théories de la réception, sémiologie, compréhension et lecture littéraire) ainsi qu'à la pédagogie (théories cognitives, modèles d'enseignement liés au développement de compétences complexes) devront également être pris en considération. Finalement, la structure et les objectifs des cours de la formation littéraire au collégial, qui influencent les pratiques enseignantes, devront aussi être pris en considération.

Le portrait de ces diverses théories trouvera des échos dans la construction de deux propositions didactiques qui s'appuieront sur les hypothèses de départ ainsi que sur ces modèles théoriques et didactiques. Les séquences d'enseignement présenteront les activités de classe entourant la lecture d'une œuvre intégrale. La première proposition didactique sera conçue pour la lecture d'*Ubu roi* d'Alfred Jarry et les activités de classe mèneront les élèves à comprendre les relations entre le contexte de création de l'œuvre et les éléments du texte, à analyser les critiques sociales exprimées par la forme, les personnages et les effets comiques. La deuxième proposition présentera les activités de classe conçues pour la lecture de *Saga* de Tonino Benacquista. Dans ce cas-ci, les activités mèneront les élèves à analyser l'œuvre sous un angle inspiré par la sociologie de la littérature. Ils devront également comprendre les critiques sociales exprimées dans l'œuvre et y réagir. Dans les deux séquences didactiques, les activités accordent une attention particulière à la compréhension de la vision du monde, élément important des compétences à acquérir dans le programme des cours de «français et littérature».

Le premier chapitre du mémoire sera consacré aux modèles didactiques et aux théories littéraires qui influencent les pratiques enseignantes. Ce chapitre servira à exposer les propositions récentes dans le domaine de l'enseignement de la littérature. Le deuxième chapitre présentera les orientations pédagogiques dont l'enseignant doit tenir compte lorsqu'il planifie ses cours : objectifs des cours de «français et littérature», méthodes d'enseignement, apprentissage par compétence, résolution de problème et activités préparatoires à la lecture des œuvres. Enfin, les deux séquences didactiques élaborées à partir des concepts décrits au cours des deux premiers chapitres formeront le troisième et dernier chapitre. Ces deux séquences didactiques restent des propositions théoriques qui n'ont pas été testées en classe. Elles serviront d'exemples d'activités, dont les enseignants pourraient s'inspirer, réalisables en classe et tenant compte des théories didactiques, littéraires et pédagogiques.

## CHAPITRE I

### ÉTAT DE LA QUESTION – THÉORIES DE LA LECTURE, SOCIOLOGIE ET SOCIOCRIQUE DANS LE DISCOURS DES DIDACTICIENS

*«La didactique ne donne pas pour projet d'éliminer toutes les difficultés, mais de permettre le choix raisonné de celles que l'on va traiter.»*

*J.M. Rosier, Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, p. 250*

#### *De la difficulté d'enseigner la littérature*

Un enseignant doit choisir entre toutes les œuvres qui, selon lui, représentent bien un courant et une époque. Mais le choix des œuvres à faire lire constitue en fait un défi de moindre taille si on le compare à la sélection des contenus théoriques qui vont influencer l'enseignant et qui guideront les élèves dans leur lecture. Quelles connaissances devront être intégrées au cours et quelles informations seront laissées de côté? Comment choisir entre les approches psychanalytiques, sociologiques, narratologiques, sémiologiques, etc.? Mais les difficultés ne s'arrêtent pas là puisque l'enseignant doit également tenir compte des contraintes imposées dans les programmes ministériels, ainsi que des approches pédagogiques et didactiques. Pour guider les enseignants dans leur pratique, plusieurs didacticiens de la littérature ont réfléchi à ces difficultés et ont proposé divers moyens d'organiser la tâche de l'enseignant de manière à faciliter celle des élèves. Quelles sont les approches conseillées par ces spécialistes de l'enseignement? Comment décrivent-ils la tâche de l'enseignant et les compétences attendues des élèves? Ce chapitre sera consacré aux approches didactiques suggérées pour diminuer les difficultés vécues par les élèves dans les cours de littérature, difficultés souvent causées par l'œuvre étudiée en classe. Les deux textes que nous avons retenus pour la construction des séquences didactiques peuvent d'ailleurs poser quelques difficultés aux apprentis lecteurs. Il s'agit ici de chercher des moyens dans les propositions des didacticiens qui pourraient diminuer l'impact de ces difficultés dans l'apprentissage de la lecture littéraire chez les élèves. Les moyens proposés pour développer les aptitudes en lecture littéraire des élèves seront issues des approches sociologiques et sociocritiques de la littérature, et ce, pour les deux textes sélectionnés. L'un d'eux, *Ubu roi*,

texte théâtral consacré, peut susciter des difficultés chez les élèves en raison du genre moins connu des élèves et du style de Jarry. Avec un tel texte, les connaissances sociologiques et sociocritiques seraient enseignées pour surmonter ces éventuels défis de lecture. Le second, *Saga*, est un roman proche de la réalité des élèves, mais à propos duquel les théories littéraires peuvent interagir afin de complexifier et d'enrichir la lecture. Dans ce dernier cas, la tâche de l'enseignant consisterait à guider l'élève dans des avenues d'interprétation fertiles liées à la sociologie et à la sociocritique.

#### *Difficultés liées aux textes*

Comme les activités proposées visent à faciliter la lecture des élèves, il faut qu'elles soient liées aux difficultés de lecture que peuvent poser les œuvres étudiées. Avant de sélectionner les éléments théoriques qui inspireront la création des activités, il est important d'identifier ces difficultés et de concevoir des séquences d'enseignement qui permettront aux élèves de surmonter ces activités et d'avoir une meilleure compréhension du texte et de ses enjeux.

#### *Les défis dans Ubu roi*

Par sa forme, *Ubu roi* peut, dès le départ, représenter un problème de lecture chez des élèves. En effet, la forme théâtrale exige une connaissance minimale des codes dramaturgiques : actes, scènes, répliques, didascalies. Un lecteur qui n'y est pas initié pourrait être dérangé par la présence de codes formels qu'il ne connaît pas. L'enseignement des règles du genre dramatique et l'initiation au vocabulaire théâtral seront donc prévus dans la séquence d'enseignement.

Lire ce texte d'Alfred Jarry peut être perçu comme une tâche plus ou moins stimulante pour les élèves. En plus d'être une œuvre obligatoire (ce qui ne stimule pas l'appétence textuelle), *Ubu roi* se présente comme une œuvre consacrée, appréciée des littéraires. Ce sera la tâche de l'enseignant de montrer aux élèves comment *Ubu roi* peut être un texte encore pertinent aujourd'hui, malgré le temps qui a passé depuis sa création. L'enseignant devra également montrer à ses élèves les caractéristiques de l'œuvre qui expliquent la place qu'elle occupe dans l'histoire littéraire.

Certains aspects de l'œuvre sont plus faciles à comprendre pour des élèves (farces, grossièreté, caricature). Par contre, ces aspects prennent un sens différent lorsque le lecteur en connaît un peu plus sur le contexte historique et social. Comprendre la critique sociale de Jarry nécessite évidemment des connaissances historiques. Pour favoriser une lecture complète de l'œuvre, l'enseignant devra alors tenir compte des connaissances requises pour interpréter correctement l'aspect critique du texte. La même remarque peut être formulée par rapport aux connaissances du monde artistique dans lequel Jarry évoluait. Sans ces connaissances, les élèves pourraient éprouver de la difficulté à reconnaître la valeur artistique et la spécificité de l'œuvre. En étant mieux informé sur le contexte culturel, historique et artistique et en apprenant à établir des liens entre ce contexte et le texte, l'élève saura peut-être reconnaître la place de l'œuvre dans l'histoire littéraire.

### *Les défis dans Saga*

Les difficultés de lecture possibles dans *Saga* sont d'une autre nature. En effet, les élèves pourraient lire l'œuvre sans nécessairement éprouver de difficulté particulière. Toutefois, l'enseignant peut prendre des moyens pour faciliter la lecture et surtout pour enrichir l'analyse de l'œuvre. Le texte de Benacquista est un roman français contemporain et l'auteur fait de nombreuses références à certains lieux de Paris et à plusieurs œuvres culturelles. Un lecteur non attentif pourrait comprendre le texte sans s'attarder à ces références. L'enseignant peut guider les élèves vers ces références et les inviter à intégrer ces éléments dans l'analyse de l'œuvre. Pour aborder *Saga*, l'enseignant peut créer une situation problème qui exige une reconnaissance de ces références. La situation problème élaborée peut également mener les élèves à étudier la vision du monde qui se dégage du texte. Grâce aux notions liées à la sociologie de la littérature, l'enseignant peut guider ses élèves vers les liens qu'il est possible d'établir entre ces notions et le roman. Le roman peut également servir de point de départ pour amorcer une réflexion critique sur le rôle des créateurs et le monde médiatique.

Ce sont ces défis qui ont suscité les interrogations sur l'apport de la sociologie et de la sociocritique et qui seront au cœur des séquences didactiques. Mais auparavant, il convient de s'interroger sur les difficultés liées à l'enseignement de la littérature, ainsi qu'aux solutions envisagées par les didacticiens, solutions visant à réduire les difficultés des élèves tout en développant leurs capacités d'analyse littéraire.

### *Difficultés d'ordre général*

Dans tous les cas, lire une œuvre, peu importe son degré de littéarité, est déjà une tâche complexe à laquelle s'ajoutent les difficultés de l'interprétation et de la rédaction. Que ce soit face à des problèmes liés à la motivation, à la compréhension du texte et de ses enjeux ou encore à des problèmes d'interprétation, les didacticiens proposent des méthodes qui peuvent améliorer les connaissances littéraires des élèves qui ne lisent peut-être jamais à l'extérieur de l'école. Comme le postulent Rosier, Reuter et Dupont, « il s'agit d'enseigner la littérature à ceux qui ne lisent pas<sup>1</sup> ».

Une chose est sûre, la didactisation est essentielle : les enseignants doivent modifier leur rapport à la littérature afin de la rendre opérationnelle et praticable pour des élèves qui n'ont pas leurs connaissances ni leur expérience. En outre, ils doivent tenir compte des objectifs des programmes d'enseignement. Rappelons que la formation générale exige la réussite de quatre cours de littérature au cours desquels les élèves doivent lire des œuvres et rédiger des dissertations. Espérer former des lecteurs compétents en si peu de temps, en plus d'être inapproprié, relève de l'illusion. En réfléchissant à cette question, plusieurs chercheurs ont remis en question le modèle traditionnel de l'enseignement, le modèle d'enseignement classique, antérieur à la démocratisation de l'enseignement.

### *Problèmes posés par l'enseignement traditionnel et l'enseignement formaliste de la littérature*

Pendant longtemps, on ne questionnait pas les œuvres littéraires enseignées, tout comme on ne questionnait ni les méthodes ni l'organisation chronologique des savoirs, ni le mode de lecture. Le choix allait de soi : il ne fallait enseigner que les grandes œuvres du patrimoine littéraire. La valeur de ces œuvres n'était pas remise en question et les élèves se devaient de connaître l'histoire littéraire, hiérarchisée entre les grandes œuvres et le reste. On ne demandait pas non plus aux élèves d'interpréter le texte, mais plutôt d'être en admiration devant le texte, le style, les figures, le sens, la beauté de la langue... Apparemment, les

---

<sup>1</sup> Jean-Maurice Rosier, Didier Dupont, Yves Reuter, *S'approprier le champ littéraire: propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Boeck et Duculot, coll. «Français: Savoirs en pratique», 2000, p. 5.

enseignants et les élèves n'avaient pas besoin des théories du texte. Georges Legros<sup>2</sup> insiste : cet enseignement traditionnel, axé sur un mode transmissif et chronologique, n'a pas de lien concret avec les pratiques réelles de la littérature. De plus, le modèle des héritiers s'avère incompatible avec la réalité des écoles de masse issues de la démocratisation de l'enseignement. Les élèves ont ainsi trop souvent l'impression que le mérite de l'interprétation appartient à l'enseignant ; que pour bien réussir une analyse, il suffit de dire comme le professeur. L'autonomie des élèves, comme lecteurs et comme producteurs de sens, devient alors impossible. S'il n'a jamais l'occasion d'interpréter un texte par lui-même, comment l'élève peut-il le faire en l'absence du professeur ? L'enseignant est l'unique détenteur du sens du texte et le restera.

#### *De l'enseignement traditionnel à l'enseignement formaliste*

Pour contrecarrer les effets néfastes de l'enseignement par l'histoire littéraire, les professeurs se sont inspirés des formalistes. La popularité des formalistes durant les années 1970 a influencé les enseignants de l'époque qui ont mis au point des techniques d'enseignement appuyées sur la lecture méthodique. La littérarité prenait plus de place. L'analyse formelle occupait le premier plan, mettant de côté les liens entre l'œuvre, l'auteur et l'histoire. L'analyse interne des œuvres a ouvert la porte à des textes moins consacrés. C'est avec l'influence formaliste que la lecture méthodique a été développée, privilégiant l'application rigoureuse de grilles de lecture. Comme l'indique Geneviève Mathis, cette lecture axée sur les techniques a causé d'autres écueils.

La spécialisation de l'enseignement littéraire a mis au premier plan des savoirs techniques issus de la théorie des textes, qui se sont trouvés en décalage avec les attentes des élèves et leurs interrogations naturelles sur l'Homme et sur le monde. [...] La foi dans les méthodes a relégué au second plan l'intervention humaine du professeur de lettres, réduit au rôle de pourvoyeur d'outils d'analyse<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter (Dir. Publ.), *Didactique du français: état d'une discipline*, Paris, Nathan, coll. « Perspectives didactiques », 1995.

<sup>3</sup> Geneviève Mathis, *Une discipline de « reliance »*, in Annick Brillant-Anequin, Jean-François Massol (Dir. Publ.), *Le pari de la littérature: Quelles littératures de l'école au lycée? : actes des*



Tauveron critique aussi fortement la lecture méthodique et ses effets sur la motivation des élèves : « vous souffrez, vous vous ennuyez maintenant, mais quand vous saurez lire, vous connaîtrez une joie indicible »<sup>4</sup>. La lecture méthodique suggère également que le sens du texte ne surgit qu'après le décodage minutieux du texte, que le sens est déjà là et qu'il suffit d'appliquer les bons outils pour le dénicher. Ce type d'enseignement serait plus apte à former des lecteurs inactifs et mécaniques, qui ne font que reproduire un processus, appliquer la même grille plutôt que de réfléchir sur le sens des textes. De plus, cette mécanisation de la lecture peut entraver le plaisir de la lecture, comme le résume M. Brault : « dans cette perspective, on conçoit aisément que les pratiques de lectures institutionnalisées et les outils d'analyse puissent s'interposer entre le lecteur et l'œuvre et entraver son plaisir de lire »<sup>5</sup>.

#### *Le discours des didacticiens aujourd'hui*

Aujourd'hui, le discours des didacticiens évacue à la fois la nature uniquement patrimoniale et historique de la littérature et l'application purement technique des outils d'analyse. Le but des professeurs n'est plus de proposer un sens à l'œuvre, mais d'amener les élèves à le construire par eux-mêmes, de manière pertinente et cohérente. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève, de faire office de médiateur entre l'élève et le texte. Dès lors, l'élève acquiert une plus grande place dans la construction du sens. Les objectifs ont changé, on ne vise plus tant l'acquisition de connaissances encyclopédiques, on se concentre plutôt sur l'autonomie du lecteur. Et si on accorde plus d'importance à l'élève et à sa lecture, forcément, on accorde plus d'importance aux théories de la réception. Le rejet des méthodes traditionnelles impose une nouvelle vision de la littérature et de son enseignement, ce qui modifie plusieurs paramètres dont la définition de la littérature, les objectifs, l'organisation de la matière et les méthodes d'enseignement.

---

*journées d'études organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble, les 28 et 29 mars 2002, Grenoble, SCEREN-CRDP Académie de Grenoble, 2005, p. 44-45.*

<sup>4</sup> Catherine Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* Paris, Institut national de recherche pédagogique coll. «Didactiques des disciplines», 2001, p. 6.

<sup>5</sup> Marilyn Brault, *Le plaisir de la lecture et la réception esthétique des œuvres littéraires au collégial*. Mémoire de maîtrise (Études littéraires), Université du Québec à Montréal. 2005, p. 68.

### *Vers de nouveaux modèles de l'enseignement de la littérature*

#### *Une définition plus flexible de la littérature*

Le premier impact de cette remise en question des modèles d'enseignement modifie la conception même de la littérature et de ce qui la définit. S'autoriser des questions par rapport au choix des oeuvres implique nécessairement de redéfinir l'objet enseigné : si on n'enseigne plus uniquement les grands classiques, alors, forcément, la littérature se définit autrement. Si chaque enseignant effectue des choix différents, alors la définition de la littérature varie selon les individus et le contexte.

Plusieurs didacticiens proposent leur définition de la littérature. Pour Rouxel, elle est vue comme un « ensemble instable de textes historiquement et socialement valorisés<sup>6</sup> » dans lequel une même œuvre a la « capacité de susciter des lectures toujours différentes<sup>7</sup> », alors que Gadbois la définit par les textes qui ont été « jugés culturellement significatifs par la collectivité<sup>8</sup> ». Dans cette nouvelle description de la littérature, cette entité complexe n'est plus un objet admiré de loin dont la valeur est intrinsèque. Le caractère polysémique du texte doit être reconnu et enseigné par les professeurs, car, comme le dit Falardeau : « le sens du texte n'est jamais déjà là<sup>9</sup> ». Le sens est à créer. La lecture littéraire se doit donc d'être enseignée comme un travail, une production interactive entre le texte et le lecteur.

#### *Vers un nouveau modèle*

Mettre de côté les modèles traditionnels et proposer une autre définition de la littérature, c'est une première étape. Restait à proposer un nouveau modèle, appuyé sur de nouveaux objectifs. Selon Claude Simard,

---

<sup>6</sup> Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «Didact français», 1996, p. 9.

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 19.

<sup>8</sup> «L'enseignement de la littérature», *Québec français*, 45 (1982), p. 55.

<sup>9</sup> Érick Falardeau, *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial*, Thèse de doctorat (Sciences de l'éducation), Université Laval, 2002, p. 7.

la démarche didactique doit tendre [...] moins à faire apprendre le palmarès des grandes œuvres de la littérature qu'à implanter chez les jeunes des habitudes et des compétences de lecture dont ils pourront bénéficier dans leurs pratiques culturelles<sup>10</sup>.

Cette vision propose de consacrer plus de temps et d'efforts aux compétences de lecture. Simard quitte ainsi le domaine des connaissances déclaratives pour viser davantage l'acquisition de connaissances procédurales et de compétences complexes. À partir de cette proposition de Claude Simard et des programmes belges, Georges Legros émet les objectifs suivants :

Ce que l'on vise, ce n'est pas l'acquisition d'un bagage littéraire exhaustif [...] c'est le développement des aptitudes à lire [...] c'est l'installation d'un savoir-être qui caractérise principalement la familiarité avec les livres, ou plus largement, les textes, l'intérêt et le goût pour leur contenu, l'esprit d'accueil et l'esprit critique<sup>11</sup>.

Le modèle traditionnel est de nouveau rejeté afin de favoriser l'acquisition de compétences complexes liées à l'activité de lecture. Legros pousse toutefois un peu plus loin l'idée de Simard en abordant des objectifs liés au développement du citoyen et à la formation de l'esprit critique. La littérature, faut-il le rappeler, a l'avantage de stimuler la réflexion des lecteurs. Elle peut donc aisément amener les élèves à réfléchir sur le monde dans lequel ils vivent. Les préoccupations didactiques portent davantage sur les démarches d'analyse stimulant une lecture autonome. Les enseignants ont pour rôle de créer des passerelles entre la lecture naïve et la lecture critique. Pour mieux encadrer la tâche de l'enseignant, Legros propose de tenir compte de trois aspects essentiels : respecter les finalités scolaires, identifier les savoirs spécifiques au domaine et respecter la spécificité de l'objet. Ces trois aspects facilitent le choix des savoirs.

---

<sup>10</sup> Marie-Josée Fournier, Gérard Langlade (Dir. Publ.) *Enseigner la littérature: Actes du colloque "Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français" IUFM Midi-Pyrénées*, Paris, CRDP Midi-Pyrénées et Delagrave Édition, coll. «Savoir et Faire en français», 2000, p. 25.

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 25.

### *Le choix des savoirs*

Les savoirs présentés dans les manuels scolaires sont largement simplifiés, morcelés et fréquemment mélangés les uns aux autres, semant la confusion. D'autant plus que les méthodes proposées ne vont pas toujours ensemble, entrant même en contradiction les unes avec les autres. Les savoirs liés à la littérature sont variés, on n'en douterait pas. Bien sûr, cette variété enrichit la discipline, mais quand vient le temps d'enseigner, de choisir parmi la poétique, la rhétorique, la sémiotique, la stylistique, les études thématiques, la psychanalyse, la narratologie, l'histoire littéraire, la sociocritique, le champ littéraire, la linguistique et toutes les autres méthodes critiques, quels sont les savoirs qui méritent plus d'être vus et étudiés en classe? Quels sont ceux qui peuvent s'avérer utiles pour les élèves, qui faciliteraient justement le développement d'une lecture plus autonome?

Karl Canvat s'est penché sur cette épineuse question, en insistant d'abord sur la classification de ces savoirs. Une fois la distinction faite entre les savoirs sur les textes, les savoirs sur la production et les savoirs sur la lecture, il devient plus facile de distinguer les savoirs utiles à l'enseignant de ceux qui sont à enseigner aux élèves, évitant ainsi la dispersion. À la condition de tenir compte de ce qui est attendu de l'élève à la fin de son parcours littéraire, ou à tout le moins, à la fin d'une étape. Veck, Sanfourche et Dufays soulignent tous l'importance de sélectionner les outils, non pas pour eux-mêmes, mais en fonction de leur utilité pour un élève confronté au texte et non pas l'inverse où le texte est choisi en fonction d'une théorie. Le professeur ne doit pas oublier qu'il maîtrise les outils théoriques, non pas pour le principe de les maîtriser, mais bien pour leur capacité à ajouter du sens et de la valeur au texte, car « les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans des situations diverses » ; ces savoirs se justifient dans l'action. Il y a un problème lorsque les élèves n'appliquent que la méthode apprise, sans pousser plus loin leur lecture.

C'est ce que l'on peut constater dans les manuels de littérature, où les auteurs présentent des extraits d'œuvres, dont plusieurs sont accompagnés de questions. Dans l'anthologie de la

littérature française de Michel Laurin<sup>12</sup>, les élèves sont maintes fois appelés à construire le schéma narratif de l'extrait. Toutefois, aucune question subséquente n'exige que l'élève analyse le texte à partir de ce schéma. Il doit construire le schéma narratif, plus pour faire la preuve qu'il en maîtrise les concepts que pour construire une analyse.

Les théories de la lecture ne sont pas les seuls savoirs à prendre en considération. Jean Jordy le rappelle en insistant sur les divers codes linguistiques et culturels impliqués en lecture littéraire, nécessaires pour avoir accès aux textes. L'initiation aux textes littéraires ne peut se faire sans une seconde initiation, aux codes et aux outils d'analyse, parmi lesquels il faut tenir compte de plusieurs théories et méthodes critiques, car le travail d'interprétation doit se faire grâce à

l'apport de toutes les théories modernes : la sociocritique, la sémiotique, la stylistique, etc. Suffisamment présentés et expliqués, les rudiments de ces techniques de lecture peuvent s'avérer de précieux outils pour les élèves. L'enseignant doit en somme s'assurer de fournir à ses élèves tous les outils qui les rendront le plus autonomes possible dans leur interprétation d'un texte littéraire<sup>13</sup>.

#### *La (les) valeur (s) des textes*

En enseignement de la littérature, les textes littéraires se dotent de multiples valeurs : valeur intrinsèque au texte, apport au développement des compétences d'analyse, initiation au monde littéraire, à l'histoire... Les œuvres mettent en scène des valeurs sociales et une prise de position de l'auteur face à ces valeurs. L'œuvre littéraire propose effectivement une représentation du monde, qui vient concurrencer, entre autres, celle du lecteur. De plus, les textes littéraires constituent un apport appréciable dans l'apprentissage des codes grammaticaux, linguistiques et syntaxiques, puisque, comme le dit Luc Colles : « le texte littéraire apparaît comme un véritable laboratoire qui décuple les virtualités langagières

---

<sup>12</sup> Michel Laurin, *Anthologie littéraire - Du Moyen-âge au XIXe siècle*, Montréal, Beauchemin, 2006.

<sup>13</sup> Falardeau, *Op. cit.* p. 9.

présentes dans les situations de communication courantes »<sup>14</sup>. Claude Simard ajoute : « la littérature offre un mode d'appréhension du langage irremplaçable sur le plan didactique<sup>15</sup> ». Grâce à toutes ces facettes, la littérature est un moyen d'éducation riche par lequel les élèves peuvent prendre conscience des notions linguistiques, historiques et sociales. Les œuvres enseignées participent à la construction de la mémoire historique et littéraire tout en développant la lecture littéraire et l'esprit critique.

Toutefois, pour atteindre ces niveaux éducatifs, les enseignants doivent tenir compte de notions pédagogiques intimement liées : motivation et plaisir. Il ne faut pas oublier que l'initiation à la littérature vise d'abord l'initiation des élèves au plaisir de la lecture. Au fond, n'est-ce pas le plaisir de la lecture qui anime les littéraires?

*Autres enjeux didactiques — motivation, plaisir et appétence textuelle*

### *La motivation*

Le plaisir des élèves est fortement lié à leur motivation. Bien souvent, les élèves ne comprennent malheureusement pas, parce qu'ils ne partagent pas le même bagage de connaissances, ce qui est évident et essentiel pour les enseignants : l'utilité de la littérature, sa valeur et les buts de son apprentissage.

Annie Rouxel insiste fortement sur l'importance de la motivation dans la stimulation des élèves. Pour les enseignants, il est possible d'éveiller la curiosité des élèves pour maintenir leur motivation, et ce, par plusieurs facteurs : complexité des textes, dimensions sociales et psychologiques du texte, méthodes utilisées par l'enseignant, familiarité du texte pour le lecteur... Motivation et autonomie peuvent s'acquérir en travaillant sur des textes complexes puisque ces derniers font appel à des capacités intellectuelles qui facilitent l'élaboration des concepts et des notions d'analyse littéraire.

---

<sup>14</sup> Monique Noël-Gaudreault, (Dir), *Didactique de la littérature: bilan et perspectives*. Québec, Nuit blanche. coll. «Les cahiers du centre de recherche en littérature québécoise, no 21». 1997, p. 77.

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 200.

Pour stimuler la motivation, il ne faut pas nécessairement proposer des textes familiers, dont le contenu semble plus facile à comprendre. Il est possible, et essentiel, de stimuler la motivation des élèves lorsqu'une œuvre plus complexe leur est présentée. Par exemple, un enseignant qui prévoit la lecture de *L'étranger* pourra, dès les activités préparatoires à la lecture, inviter les élèves à établir des liens entre l'œuvre et leur mode de vie (ambition, émotions, vision du monde). Ainsi, les élèves pourront prendre conscience de la vision du monde proposée et cibler les éléments qui la construisent dans le texte. Dans un autre contexte, par exemple, la lecture de *Candide*, un enseignant souhaitant faire découvrir l'ironie à ses élèves pourra lire le premier chapitre avec eux et attirer leur attention sur les expressions ironiques et leurs effets sur le lecteur. Découvrir les autres traces d'ironie dans l'œuvre constituera un défi pour les élèves, mais ils sauront comment parvenir à le surmonter. En aidant les élèves à s'appropriier le texte et à établir des liens avec leur réalité, l'enseignant les prépare à avoir un certain contrôle sur la tâche à effectuer, à savoir comment aborder l'œuvre. Les « pistes d'entrée en lecture », décrites au deuxième chapitre, servent à stimuler la motivation des élèves et ont leur place dans les séquences didactiques du troisième chapitre.

### *Le plaisir*

Le plaisir ne peut toutefois venir de lui-même, les élèves doivent stimuler leur plaisir. Marilyn Brault rappelle que les enseignants peuvent « amener les étudiants à prendre leur responsabilité vis-à-vis de leur plaisir de lire »<sup>16</sup>, et ceci est possible en faisant

comprendre aux élèves que le plaisir de la lecture leur est accessible et qu'ils sont capables, eux aussi, de ressentir, au contact des livres, des émotions variées. Montrons ainsi aux étudiants qu'ils peuvent se donner les moyens de lire autrement, d'aborder le texte littéraire de manière tout à fait originale et de s'appropriier l'histoire et l'écriture d'un autre<sup>17</sup>.

Le plaisir de la lecture est le moteur qui pousse les gens à lire et c'est ce que l'enseignant souhaite faire découvrir. Les défis de lecture que l'enseignant propose à ses élèves doivent

---

<sup>16</sup> Brault, *Op. cit.* p. 173.

<sup>17</sup> *Ibid.* p. 114.

non seulement enrichir la compréhension du texte, ils doivent donner accès au plaisir de l'analyse, au plaisir de la lecture littéraire. Les activités de classe servent alors à faire prendre conscience aux élèves qu'ils découvrent des aspects de l'œuvre auxquels ils n'auraient pas eu accès sans l'accompagnement de l'enseignant. Les activités proposées dans le troisième chapitre pour la lecture de *Saga* prévoient un travail d'analyse sur certains aspects auxquels les élèves n'auraient peut-être pas été attentifs par eux-mêmes, les invitant à produire une lecture plus littéraire que divertissante.

### *L'appétence textuelle*

Pour partir à la recherche de ce plaisir, pour lire autrement, encore faut-il que les élèves en aient envie. C'est pourquoi la notion d'appétence textuelle est évoquée, notamment par Monique Lebrun :

Pour développer l'appétence textuelle, l'enseignant doit insérer le livre dans un réseau socioculturel, oublier le souci de la microévaluation, se poser lui-même comme en état de recherche. L'éducation littéraire suppose l'implication esthétique [...] le texte est un témoignage qui convie le lecteur [...] à un pèlerinage des apparences à la réalité<sup>18</sup>.

Il importe également que le professeur soit passionné et affiche cette passion devant ses élèves : passion pour la lecture et passion pour le partage des impressions de lecture. La classe devient ainsi un lieu d'objectivation, de découvertes, d'expériences esthétiques. Un lieu où l'on peut librement négocier le sens du texte. Dans un même ordre d'idée, Falardeau affirme que l'appétit d'apprendre vient avec la capacité de s'approprier le texte, d'y avoir prise, de comprendre et maîtriser la tâche exigée par l'enseignant. Plus cette tâche est présentée de manière complète par le professeur, mieux les élèves comprendront ce que l'on attend d'eux et plus ils auront des chances de s'y investir avec envie. L'appétence textuelle peut stimuler chez les élèves un désir d'en savoir plus sur les textes et les auteurs, un désir de lire autre chose que les œuvres obligatoires.

---

<sup>18</sup> Monique Lebrun, *Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur*, in Noël-Gaudreault, *Op. cit.* p. 68-69.



### *Proposition*

Dans cette optique, il se peut que l'enseignant entre en classe avec ses doutes et ses interrogations par rapport au texte que ses élèves liront. En émettant ses doutes et en se questionnant devant et avec les élèves, le professeur peut non seulement laisser entrevoir qu'il n'a pas toutes les réponses sur le texte, que celui-ci demeure ouvert, mais il peut également laisser entrevoir sa démarche d'interprétation. Les élèves n'assistent pas à l'énonciation de l'interprétation brillante longuement préparée, mais à sa construction ; ils y participent, ils apportent leurs propres questions et leurs propres hypothèses. Au fond, n'est-ce pas là ce qui est attendu des élèves : construire une interprétation à partir de questions et de doutes ? Les élèves et l'enseignant vivent ainsi, ensemble, une situation réelle d'analyse littéraire. Le professeur profite de cette situation pour indiquer comment il s'y prend pour remplir les vides, vérifier une hypothèse, faire appel aux théories du texte, aux notions d'histoire, à d'autres textes, justifier ses choix. Bref, offrir une démonstration de lecture littéraire, à laquelle les élèves participent.

De même, si les élèves se montrent participatifs, l'enseignant devra sélectionner les hypothèses des élèves, justifier les raisons pour lesquelles il les garde ou il les rejette, montrer comment il investit le texte pour les confirmer ou les infirmer, inviter les élèves à étudier les hypothèses des autres... L'enseignant devient un modérateur, un guide. Les apprenants ont une impression plus forte de contrôler le texte, les méthodes employées et surtout, l'interprétation ainsi obtenue.

### *Quelle lecture attendre des élèves ?*

#### *La lecture littéraire*

Les spécialistes de la littérature pratiquent une lecture littéraire. De leur côté, les professeurs se proposent d'initier leurs élèves à cette lecture littéraire, qui est essentielle à la construction du sens du texte. Concrètement, la lecture littéraire est axée autour de deux activités complexes : la compréhension et l'interprétation. Tout un débat théorique a lieu autour de ces notions bakhtiniennes. Chaque point de vue défend la notion jugée plus importante que l'autre ou encore l'ordre dans lequel elles sont appliquées.

Pour Reuter, la compréhension constitue l'étape où les droits du lecteur sont entièrement soumis aux droits du texte. La tâche consiste à reconstituer le sens du texte. Par opposition à l'interprétation qui est décrite comme une situation dans laquelle les droits du lecteur sont relativement contraints par les droits du texte. Le lecteur interprétant s'engage alors à construire le sens. Ce dernier doit être plausible et partiellement vérifiable. Plusieurs interprétations sont possibles alors que la compréhension reconstitue le sens socialement accepté. La stratégie interprétative s'enclenche lorsque le lecteur ne comprend pas un signe potentiel et qu'il tente de trouver une explication possible.

*La lecture littéraire, une question de distance*

S'éloignant quelque peu du débat compréhension-interprétation, Annie Rouxel préfère définir la lecture littéraire en fonction de la distance du lecteur. Selon elle, cette distance est nécessaire pour apprécier le texte et ses effets. La distance est possible lorsque le lecteur questionne le texte : modes, narration, énonciation, style, rythme, construction... Un lecteur distant par rapport au texte s'éloigne de ses émotions et de l'effet provoqué par le texte. Par contre, il ne s'en éloigne pas pour les ignorer, mais plutôt pour les questionner, pour en trouver la cause ; il entre alors dans une lecture critique, intellectuelle, littéraire. La mise à distance du texte implique l'utilisation des outils d'analyse, qui participent à la saisie globale du sens.

Falardeau vient compléter les idées de Rouxel en proposant la notion de va-et-vient entre lectures de participation et distanciation : la lecture de participation et la mise à distance doivent non pas se pratiquer de manière consécutive, mais plutôt de manière simultanée et complémentaire : pratiquer une lecture de participation capable d'intellectualiser et de réfléchir au fonctionnement du texte lorsque jugé nécessaire ou pertinent. Cette dialectique du va-et-vient mène à la lecture littéraire. Il en va de même pour la compréhension et l'interprétation qui doivent interagir en complémentarité, où la compréhension enrichit l'interprétation, qui enrichit à son tour la compréhension :

Ce sera là la définition d'une lecture littéraire riche, productive : les informations comprises sont aussitôt interprétées, les deux registres devant ainsi être présentés dans leur concomitance dès les premiers apprentissages de la

lecture. Le lecteur explore alors les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide de nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte. [...] Ainsi sans cesse le sens est-il appelé à se transformer, à la lumière des nouveaux interprétants qui le nourrissent. Son caractère consensuel naît donc de la mise en discours des interprétations successives qui tentent, à mesure qu'elles sont confirmées, à se cimenter autour de certaines significations et à se muer en explication du texte<sup>19</sup>.

Même si, de manière générale, l'enseignant effectue ces opérations de manière automatique, il est important qu'il prenne conscience des différences entre les deux opérations. C'est de cette manière qu'il pourra guider efficacement l'élève vers une lecture littéraire autonome. Après quoi sa tâche consistera à encadrer l'autonomie naissante de ses élèves.

*Entre autonomie, liberté, encadrement et fidélité par rapport au texte – les élèves lisent et interprètent des textes*

Les apprentis lecteurs doivent lire et interpréter des textes. Pour qu'ils y parviennent, les enseignants les encouragent à profiter de leur liberté de lecteur, de leur imagination et de leurs hypothèses interprétatives. Tout cela afin de former des lecteurs autonomes et actifs. Mais comment laisser les élèves exercer leur autonomie sans les laisser à eux-mêmes? Comment les inciter à user de leur liberté tout en les formant à demeurer fidèles au texte? C'est là tout le défi de la lecture scolaire, l'équilibre : « toute la difficulté de l'initiation des maîtres aux élèves tient à ce partage entre droits du texte et droits du lecteur<sup>20</sup> ».

Les élèves doivent apprendre à trouver le point d'équilibre entre leur propre liberté et la fidélité par rapport au texte. Cet apprentissage ne peut se concrétiser sans l'aide du professeur qui, pour aider les élèves dans leur tâche de lecture, guide les élèves dans le choix des approches textuelles, en fonction du texte. Dans certains cas, certaines approches sont plus fécondes que d'autres. L'enseignant valorisera celles qui conviennent mieux au texte, sans se limiter à une seule lecture des textes, car

---

<sup>19</sup> Falardeau, *Op. cit.* p. 75.

<sup>20</sup> Tauveron, *Op. cit.* p. 13.

en cherchant à mettre en évidence la pluralité des axes de lecture et des intérêts qui se dégagent d'un seul et même texte, l'enseignement de la littérature est parvenu à conduire les élèves à une conception dynamique du savoir littéraire<sup>21</sup>.

La médiation enseignante, une section du deuxième chapitre y sera d'ailleurs consacrée, joue donc un rôle fondamental, servant à baliser la lecture des élèves et à mieux guider leur évolution vers l'autonomie.

#### *Problèmes de lecture et interprétations erronées*

Les enseignants font face à divers types d'erreurs : lecture insuffisante et inachevée (lecture qui s'est arrêtée au premier degré de compréhension), lecteur qui construit un sens que le texte ne postule pas, erreur d'interprétation issue d'une erreur lexicale, etc. En fait, comme l'indique Rouxel dans *Enseigner la lecture littéraire*, c'est lorsque l'équilibre est rompu que surviennent les erreurs de lecture, lorsque les élèves ne maîtrisent pas (en tout ou en partie) la mise à distance du texte.

#### *Problèmes de non-distance*

Dans ce mode de lecture, les élèves ne s'éloignent pas de leurs émotions, se limitent à la lecture d'identification et évacuent tout questionnement esthétique ou poétique. Ces élèves s'en tiennent à la fonction référentielle du texte. Pour éviter cette absence de distance, le professeur peut montrer à ses élèves que les textes sont issus d'un savoir-faire littéraire et ainsi les inciter à employer divers outils d'analyse.

#### *Recul insuffisant*

Dans ce mode de lecture, le recul des élèves était insuffisant. Cette attitude se manifeste de plusieurs manières : attention limitée à quelques éléments seulement, attention limitée à la surface sans réfléchir aux doubles sens, paraphrase du texte, etc. L'enseignant peut guider ses élèves vers un questionnement plus réfléchi sur le texte en leur demandant plus de précisions, en exigeant que l'élève questionne ses émotions et les mots qu'il emploie pour parler du texte. La réflexion alors exigée va contribuer à accentuer la distance de l'élève par rapport au texte.

---

<sup>21</sup> Brault, *Op. cit.* p. 40.

### *Distance infinie et délire interprétatif*

Le dernier cas de figure décrit par Annie Rouxel est celui de la distance infinie où le lecteur extrapole le sens du texte. Ce dernier devient un prétexte à l'imagination. L'interprétation proposée n'a pas suffisamment de lien avec le texte. L'enseignant doit tenir la bride à l'imagination de ses élèves, les inciter à focaliser surtout sur les éléments présents dans le texte. C'est également pour éviter ces dérives qu'il faut initier les élèves aux procédures de validation et de vérification des hypothèses, et pour y arriver, il faut

inciter les élèves à toujours justifier leur interprétation par les données du texte, à accepter la pluralité des lectures possibles, favoriser les réactions d'empathie et conduire à la lecture symbolique<sup>22</sup>.

### *Résistance au symbolique*

Les textes littéraires laissent une place importante au symbolique. Par contre, plusieurs élèves résistent au symbolique et ont plutôt tendance à confondre les mots du texte et la réalité. Pour certains, chaque mot doit correspondre à un référent réel. L'initiation au langage symbolique doit faire partie intégrante de l'enseignement de la littérature. Confronter les élèves à des textes face auxquels ils ne peuvent trouver de référent réel, comme les textes surréalistes, pourrait être l'un des moyens pour y initier les élèves. Il y est effectivement impossible de confondre l'univers du texte et la réalité.

### *Et l'écriture?*

Tous les didacticiens s'attardent sur la lecture, sa nature, ses méthodes, son enseignement. Mais qu'en est-il de l'écriture? Il ne faut tout de même pas la mettre de côté puisqu'au final, c'est la production écrite qui servira d'évaluation principale. D'un point de vue strictement pragmatique, c'est là que se trouve la finalité même des cours de littérature au cégep : la rédaction de l'Épreuve uniforme de français. Le monde de l'écrit constitue un défi aussi vaste que celui de la lecture puisqu'il constitue, comme le rappelle Reuter<sup>23</sup>, un problème autant culturel que technique. Pour Dufays, Gemenne et Ledur, les exercices

---

<sup>22</sup> Tauveron, *Op. cit.* p. 23.

<sup>23</sup> *Ibid.*

d'écriture font partie de la familiarisation des élèves à l'univers du livre et de la littérature. Parmi les exercices qu'ils proposent, on trouve un atelier de réécriture : réécrire un article sur un texte pour une encyclopédie littéraire.

Rouxel<sup>24</sup> propose également quelques ateliers d'écriture. L'un d'eux consiste à décrire une œuvre lue en utilisant seulement trois adjectifs. Ensuite, les élèves doivent rédiger trois paragraphes justifiant chacun des adjectifs choisis. L'enseignant peut également demander aux élèves de rédiger une conclusion sur l'intérêt que l'œuvre a suscité et sur le public à qui ce livre peut plaire. Dans un autre ordre d'idée, les élèves peuvent également rédiger une critique du livre lu, qui pourrait soit s'adresser à un public du même âge ou une critique plus savante.

#### *Enseignement, sociologie et sociocritique*

Dans plusieurs extraits déjà relevés, les théories littéraires prennent une place particulière dans les discours des didacticiens. Celles-ci, comme le disait Falardeau, peuvent participer activement à l'autonomisation des élèves et au développement de leurs capacités d'analyse. Reconnaître, comme le dit Claude Simard, que : «la didactique de la littérature doit aborder le discours littéraire dans une perspective plurielle, autant structurale ou thématique qu'historique ou sociologique, plutôt que de confiner l'élève dans une seule voie<sup>25</sup>» est une première étape. Reste encore à planifier l'intégration de ces méthodes dans la pratique enseignante. Plus précisément, de quelle manière chacune de ces théories peut-elle participer aux apprentissages des élèves? Comment est-il possible de les intégrer à l'enseignement? En partant des propositions des didacticiens, c'est ce à quoi cette section tentera de répondre.

#### *Histoire littéraire*

Toutes les connaissances relatives au contexte, telles que l'histoire littéraire et l'histoire des idées, peuvent ancrer le texte lu dans la réalité historique et sociale. Ces connaissances peuvent ensuite être réinvesties dans le travail d'interprétation et participer au sens de

---

<sup>24</sup> Annie Rouxel, *Lectures cursives: quel accompagnement?*, Paris, Delagrave, coll. «Savoirs et savoir-faire en français», 2005.

<sup>25</sup> Noël-Gaudreault, *Op. cit.* p. 204.

l'œuvre. Dans tous les cas, l'enseignant doit éviter le piège soulevé par Falardeau selon lequel ces connaissances ne sont enseignées que dans un but encyclopédique. Elles se doivent de contribuer efficacement à la construction du sens de l'œuvre, d'occuper une part non négligeable du travail d'interprétation.

De plus, les connaissances référentielles créent un horizon d'attente et les élèves peuvent anticiper le contenu en se fiant à leurs savoirs (genres, histoire littéraire, réception, courants...). Cet horizon d'attente collabore à la familiarisation avec le texte, avant même sa lecture. L'initiation à l'histoire littéraire s'intègre donc dans le travail préparatoire à la lecture, au même titre que la lecture des préfaces chez les littéraires : sensibilisation aux références culturelles qui seront réinvesties au cours de la lecture, identification des éléments textuels importants. Tout cela, afin de rapprocher l'élève du texte encore à lire, afin d'orienter son travail de lecture, de compréhension et d'interprétation.

### *Sociologie littéraire*

L'univers du livre dépend de connaissances qui sont évidentes pour tout enseignant de la littérature. Cet univers constitue pourtant un monde inconnu pour plusieurs élèves. L'une des tâches de l'enseignant porte donc sur l'initiation à cet univers : par ses personnages, ses acteurs, ses lieux et ses objets.

Il est important de faire prendre conscience que les auteurs sont soumis à des influences importantes. L'inspiration de l'individu qui écrit n'est donc pas la seule responsable du résultat final. L'analyse littéraire implique nécessairement certaines connaissances sociolittéraires, celles qui ont influencé l'auteur. Si ces connaissances sont liées au texte lu et collaborent au sens du texte, elles

participeront à l'autonomisation des élèves lecteurs qui deviendront davantage en mesure d'intellectualiser leur lecture en développant des compétences de compréhension et d'interprétation moins fondées sur leur expérience, plus spécifiques au domaine littéraire<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Falardeau, *Op. cit.* p. 21.

L'univers culturel du livre n'influence pas seulement la production des oeuvres, mais aussi leur réception critique et leur postérité. Cette postérité n'est pas une caractéristique intrinsèque de l'œuvre, mais provient plutôt des lectures qui ont été faites. Il ne s'agit donc pas de montrer à l'élève un texte dont la valeur va de soi, mais de faire travailler l'élève afin qu'il découvre les éléments de l'œuvre qui ont contribué à sa postérité, en lien avec les éléments sociohistoriques. Plusieurs moyens peuvent être envisagés pour concrétiser la familiarisation à l'univers littéraire : découvrir les lieux de la littérature (librairie, bibliothèque, salon du livre), rencontrer des auteurs, prendre part aux prix littéraires des étudiants, participer à la production d'un livre (avec les contraintes matérielles et institutionnelles que cela implique)...

Luc Colles propose aussi de guider les élèves dans la lecture d'une réalité sociale à travers la littérature. Les œuvres permettent alors aux élèves d'anticiper le fonctionnement d'une communauté. Cette initiation peut se concrétiser à travers deux approches différentes : la sociologie et l'anthropologie. L'approche sociologique fournit les outils d'analyse à l'élève et présente les textes comme des phénomènes sociaux. Ils sont reliés à l'ensemble de la société. Les notions sociologiques permettent d'obtenir des données de base. L'approche anthropologique met en valeur le comportement des individus. Ces derniers sont analysés comme des révélateurs culturels, comme une porte d'accès au social. Colles s'inspire de Barthes pour qui la civilisation est un langage composé de signes. Par cette approche, les élèves prennent conscience de l'importance de la communication culturelle dans la communauté : échanges de messages et de symboles, activités rituelles. Par cette prise de conscience, les élèves peuvent mieux cerner les valeurs défendues par le modèle culturel. Cette approche mettrait en place des processus analytiques par lesquels les élèves pourraient apprendre à exprimer leurs différences et augmenterait leur capacité de s'approprier des valeurs reconnues. Concrètement, l'approche anthropologique impliquerait d'accompagner les œuvres lues par des documents sociologiques et anthropologiques issus du contexte de production de l'œuvre. Ces documents auraient l'avantage de présenter les conditions sociohistoriques dans lesquelles l'auteur a choisi de s'exprimer. Il est ensuite possible d'établir des liens entre ces conditions et les choix de l'auteur.



L'initiation à la sociologie peut faire en sorte que les élèves intègrent l'œuvre dans son contexte et en arrivent même à saisir de quelle manière ce contexte s'inscrit dans le texte. Pour augmenter les connaissances des élèves sur le contexte, les enseignants peuvent s'appuyer sur le paratexte. Ce dernier devient alors un point de départ vers les documents historiques et les informations que l'enseignant donnera en guise de complément.

Pour Marlène Lebrun, le contact avec ces discours est une partie intrinsèque de l'enseignement de la littérature :

enseigner la lecture littéraire aujourd'hui suppose de faire lire des textes littéraires et de faire entrer le lecteur dans le discours critique, discours d'accompagnement et de glose, tant en production qu'en réception<sup>27</sup>.

Lire les œuvres au programme s'avère donc insuffisant, il faut également prendre connaissance des discours émis autour de cette œuvre. Rappelons d'ailleurs que cette approche favorise un apprentissage de la littérature qui intègre des stratégies impliquées dans une situation réelle de lecture. La tâche exigée de l'élève devient alors plus concrète, voire plus stimulante. Ce dernier pourra également tisser plus de liens entre l'œuvre lue et les commentaires critiques, ce qui enrichira sûrement ses analyses.

Par exemple, lors du travail d'analyse, l'enseignant peut faire découvrir aux élèves des textes reliés à l'œuvre étudiée : préfaces, textes dans lequel l'auteur présente son œuvre, textes dans lesquels les auteurs font référence à l'œuvre étudiée, etc. Ainsi, les élèves prennent conscience que les œuvres sont issues d'un contexte auquel l'auteur réagit et que ces œuvres susciteront des réactions dans la société. Des activités favorisant cette prise de conscience seront proposées dans les séquences didactiques du troisième chapitre et seront liées à l'analyse de l'œuvre.

### *Le champ littéraire*

La difficulté pour l'enseignant est de convaincre l'élève qu'il joue un rôle actif dans le champ littéraire. Ce dernier se croit souvent hors jeu, ce qui n'aide en rien à sa motivation.

---

<sup>27</sup> Rouxel, *Lectures cursives: quel accompagnement?*, Op. cit. p. 333.

C'est pourquoi Rosier propose de contribuer à rendre l'élève conscient des enjeux liés au champ littéraire : sa situation et son rôle, sa quête de sens, ses hypothèses de lecture, les structures du monde, son histoire de lecteur... L'élève lecteur peut ainsi adopter une posture active qui lui donne plein pouvoir sur le texte et son sens.

Le champ littéraire est constamment en mouvement. Pourtant, pour plusieurs élèves, le monde littéraire semble plutôt figé. C'est pourquoi l'ouverture aux modifications constantes dans le champ littéraire peut contribuer à défaire le mythe sur l'universalité et l'intemporalité de la littérature. Cette dernière s'inscrit dans une époque historique et un milieu social. C'est pour favoriser la compréhension de cette réalité qu'il est pertinent de démontrer que les classiques d'aujourd'hui n'ont pas nécessairement été reçus comme tels, qu'ils ont parfois été dénigrés avant de faire partie du patrimoine littéraire. C'est d'ailleurs le cas d'*Ubu roi*, fortement critiqué après les premières représentations. L'enseignant peut analyser les éléments de l'œuvre cités dans les critiques et attirer l'attention des élèves sur les arguments des critiques. Les élèves pourraient ainsi réfléchir aux liens entre les attentes des critiques et leur manière de recevoir l'œuvre. La place de l'œuvre dans le champ littéraire a évolué, prouvant ainsi aux élèves que la littérature n'est pas une discipline figée. De plus, faire prendre conscience aux élèves que la réception critique d'une œuvre a un impact sur sa place dans le champ littéraire peut les inciter à prendre conscience de ces aspects lors de leurs prochaines lectures.

Rosier, Reuter et Dupont ont consacré un ouvrage à l'appropriation du champ littéraire dans les cours de français. Cette étude portait plus précisément sur l'introduction au champ littéraire, au livre comme objet d'étude et à l'autonomisation du champ littéraire. Ces auteurs souhaitaient proposer des pistes qui permettraient de démythifier et de démystifier la littérature à partir des savoirs de proximité des élèves. Pour développer les connaissances des élèves sur l'organisation du monde culturel, les auteurs ont proposé plusieurs activités amenant les élèves à mieux cerner les aspects du champ littéraire : agents, lieux et objets. Ces activités étaient de nature diverse : études de terrain (librairie et bibliothèque), examen du livre-objet et du paratexte, analyse des illustrations, dépouillement des critiques, étude sur certaines maisons d'édition, étude des discours critiques et publicitaires, initiation aux prix littéraires, étude d'un contrat d'édition, écriture de la biographie d'un écrivain, écriture d'une

biographie de lecteur, etc. Chaque activité proposée vise à augmenter les connaissances des élèves sur l'institution littéraire, établir des distinctions entre la culture de grande diffusion et celle de diffusion restreinte ou comprendre les facteurs qui influencent les auteurs. Par contre, aucune de ces activités n'établit concrètement un lien entre ces éléments étudiés et le sens du texte à lire.

Dans la même veine, Annie Rouxel suggère de faire participer les élèves au Goncourt des lycéens. Au Québec, cette idée pourrait se concrétiser à travers le Prix littéraire des collégiens. En plus d'initier les élèves à la réalité et à la complexité des prix littéraires, cette activité favorise l'échange et la réflexion sur la valeur des textes. Le groupe peut de plus participer d'une manière concrète à l'institution littéraire et à la consécration d'une œuvre. C'est l'une des voies pertinentes pour mener l'élève à prendre conscience de sa propre place dans le champ littéraire et de son action sur celui-ci.

#### *Sociocritique et vision du monde*

Si les connaissances historiques favorisent l'insertion d'un texte dans son contexte de production, elles ne facilitent pas nécessairement l'étude interne du texte. Par contre, les théories liées à la sociocritique présentent des méthodes d'analyse interne complémentaires à ces connaissances. Il s'agit de former l'élève à reconnaître comment ce contexte s'inscrit dans le texte, de présenter le texte comme faisant partie d'une idéologie. Le texte peut être vu comme un lieu de connaissances par lequel il est possible de rendre les élèves conscients des liens entre la vie politique et l'œuvre; de les amener à confronter leur compréhension du monde avec le monde représenté dans le texte.

L'interprétation d'un texte dépend d'ailleurs de la vision du monde du lecteur. L'élève doit ainsi apprendre à tenir compte de sa vision du monde et des différences qui existent entre celle-ci et celles qu'il rencontre dans les livres. L'enseignant doit ensuite faire en sorte que ces visions du monde se confrontent pour éveiller le sens critique de ses élèves. D'ailleurs, une enquête effectuée par M. Brault a prouvé que les élèves aiment comparer les textes à leurs expériences de vie. Leur plaisir du texte est fortement lié à la découverte de soi :

Au collégial, le plaisir intellectuel passe davantage par  
l'analyse du comportement des personnages et des valeurs

associées au contenu narratif. Les élèves adorent confronter leurs idées avec celles de l'auteur et développer leur sens critique<sup>28</sup>.

En partant de leurs intérêts, il est possible d'amener les élèves à utiliser ces éléments d'analyse dans une interprétation plus fine. Ainsi, lorsqu'un enseignant fait découvrir *La ferme des animaux* à des élèves, il peut les inviter à proposer une interprétation qui lie le récit aux événements historiques du XXe siècle, à la vie politique et aux idéaux sociaux. Des considérations similaires guideront la création des activités de classe proposées au troisième chapitre.

### *Lecture de l'ironie*

Posée au centre de la lecture littéraire et de la mise à distance textuelle par Annie Rouxel, la lecture de l'ironie constitue souvent un obstacle pour les apprentis lecteurs. D'ailleurs, Rouxel insiste sur le paradoxe entre l'utilisation que les jeunes font de l'ironie dans leur vie quotidienne et leur incompréhension de l'ironie dans les textes qu'ils ont à lire. L'étude de l'ironie en littérature est intéressante puisqu'elle permet de prendre conscience d'une posture d'énonciation complexe et engagée (idéologiquement, politiquement ou philosophiquement), à condition bien sûr que le lecteur l'ait reconnue comme telle, ce qui n'est pas garanti puisque la lecture de l'ironie exige des compétences linguistiques et culturelles complexes. Ces compétences ne servent pas seulement à identifier l'ironie, mais surtout à l'analyser.

L'une des principales causes de la difficulté de ce travail est probablement la vaste définition que l'on fait de l'ironie ; définition englobant plusieurs aspects. En effet, l'ironie peut être définie de plusieurs manières : linguistique, sociohistorique, philosophique ; puisqu'il ne faut pas oublier que l'ironie est une réalité beaucoup plus complexe qu'une catégorie stylistique, telle qu'elle est souvent décrite dans plusieurs manuels. Que ce soit dans la définition philosophique ou sociohistorique, l'ironie revêt souvent un caractère de contestation ou de dénonciation.

---

<sup>28</sup> Brault, *Op. cit.* p. 51.

### *Didactique du texte ironique*

C'est en s'appuyant sur ces réflexions que Rouxel a développé une didactique des textes ironiques. Dans tous les cas, afin de faciliter la compréhension de l'ironie, elle insiste sur la nécessité de déceler la visée pragmatique du texte pour être en mesure de reconnaître l'ironie. C'est-à-dire qu'il faut envisager le texte comme une action contre une cible ou comme un dialogue entre le narrataire et le lecteur.

Dans tous les textes ironiques, la compréhension dépend des variations de la distance par rapport au texte. Le lecteur se doit ainsi d'alterner constamment entre la lecture d'identification et la lecture critique, entre la naïveté et la complicité. Chez Rouxel, les textes ironiques sont les textes idéaux pour enseigner l'art de la mise à distance, puisque cette dernière y est essentielle à la construction du sens ironique. Falardeau complète d'ailleurs cette idée en précisant que la lecture de l'ironie dépend du mode de lecture du va-et-vient dialectique : on a besoin de la distanciation pour la déceler, mais on a également besoin de la lecture de participation pour comprendre le double discours qu'elle implique. Le défi de l'enseignant consiste à faire reconnaître l'ironie à des élèves qui ne la remarquent que lorsqu'elle est très évidente. En lecture littéraire, les élèves sont souvent incapables de relever les indices : l'écart entre les signes qu'ils reconnaissent habituellement et ceux qui constituent l'ironie littéraire est trop grand. La lecture de l'ironie peut alors constituer le cœur d'une situation problème en littérature, à la condition que les textes offrent une grande diversité de situations ironiques. Dans tous les cas, « l'étude de l'ironie doit être motivée par le texte et non l'inverse<sup>29</sup> ». L'intervention didactique doit se concentrer sur la compétence idéologique, qui est nécessaire à la perception de l'ironie. L'enseignant doit également présenter les caractéristiques singulières de l'ironie d'un texte, faire comprendre que l'ironie implique le destinataire dans un jeu de rôle et introduire au dialogue intertextuel.

### *Les stéréotypes*

Tout comme la lecture de l'ironie, l'étude des stéréotypes permet d'initier les élèves à l'art de la mise à distance. D'autant plus que ces stéréotypes, facilement identifiables et

---

<sup>29</sup> Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Op. cit. p. 157.

reconnaissables par les élèves, sont présents de diverses manières dans les œuvres, tel que le souligne Marilyn Brault : « la plupart des stéréotypes constituent des points d'ancrage pour les élèves dont les connaissances socioculturelles sont encore peu développées »<sup>30</sup>. En effet, les auteurs utilisent les stéréotypes en y adhérant ou encore en les rejetant. Reconnaître la différence entre ces deux tonalités autour des stéréotypes peut non seulement favoriser un meilleur apprentissage de la lecture littéraire, mais aussi entraîner une lecture plus riche. Chez Falardeau, les stéréotypes peuvent également faciliter l'entrée des élèves dans l'œuvre, en créant un horizon d'attente plus précis :

Les stéréotypes s'avèrent la porte d'entrée idéale pour créer un horizon d'attente riche et varié en lecture. Chaque élève s'identifie d'entrée de jeu à des stéréotypes thématiques et idéologiques qui meublent son quotidien : l'amour romantique, le truand intrépide, le justicier courageux et charmeur, la belle amoureuse désespérée, le Bien qui triomphe du Mal, le marginal lucide et incompris, etc. Il reconnaît aussi des structures ou des thèmes littéraires stéréotypés : le conte dans lequel le héros poursuit une quête à l'aide d'adjuvants tout en combattant des opposants qui poursuivent eux aussi le même objet ; l'enquêteur malfamé, dans une atmosphère enfumée, qui accumule les indices bénins pour découvrir un coupable que personne n'avait pressenti. Tous ces stéréotypes constituent pour l'élève autant de points d'ancrage qu'il faut mettre à profit pour créer un référent et un horizon d'attente qui lui permettra de mieux comprendre le texte, à la fois sur le mode de la participation et sur celui de la distanciation<sup>31</sup>.

Ces repères durables et figés peuvent être lus de manière différente en fonction du point de vue du lecteur : reconnaissance, adhésion, dénonciation. Cette catégorisation des stéréotypes provient de *Stéréotypes et lecture* de Jean-Louis Dufays. En fait, chez Dufays l'impact des stéréotypes dans un texte est central puisque comprendre un texte, c'est y reconnaître les stéréotypes : « lire, c'est avant tout manipuler les stéréotypes »<sup>32</sup>, qui rendent

---

<sup>30</sup> Brault, *Op. cit.* p. 113.

<sup>31</sup> Falardeau, *Op. cit.* p. 30.

<sup>32</sup> Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, Liège, P. Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994, p. 14.

les textes lisibles, voire prévisibles, tant sur le plan du contenu que de la forme. Les stéréotypes peuvent influencer tous les niveaux du discours, dans tous les domaines de l'expression et de la pensée. Les lecteurs rencontrent fréquemment des stéréotypes. La théorie des stéréotypes peut faciliter l'étude de ces stéréotypes et des valeurs auxquelles ils sont associés. En fait, de manière plus détaillée, la lecture impliquerait trois phases par rapport aux stéréotypes : reconnaître les stéréotypes dans le texte, leur donner une signification dans le contexte de réception et les actualiser chacun à sa manière. Dufays distingue trois grandes catégories de stéréotypes : ceux qui ont servi pour l'énonciation du texte et qui sont encore perceptibles ; ceux développés à propos du texte par les lecteurs et ceux propres au contexte de réception. Tous les stéréotypes portent en eux des valeurs idéologiques et rhétoriques qui peuvent participer au regard sociocritique sur les textes.

### *Interprétation et stéréotypes*

L'étude des stéréotypes dans les textes littéraires peut contribuer à augmenter la compréhension et l'interprétation des œuvres, à augmenter la conscience esthétique et les connaissances socio-culturelles. De plus, les stéréotypes peuvent s'exprimer sous diverses tonalités. L'analyse de la tonalité peut susciter de nouvelles pistes d'interprétation. En effet, les stéréotypes présents dans les œuvres littéraires peuvent s'y trouver sous différentes formes : les stéréotypes de participation, la distanciation face aux stéréotypes et le va-et-vient. Dans les stéréotypes de participation, l'auteur s'y reconnaît et les met en scène. Lorsque l'auteur met les stéréotypes à distance, il pose sur eux un regard critique, voire ironique. Les stéréotypes sont remis en question, tout comme leur représentation. L'auteur questionne ainsi la validité et la valeur accordée aux stéréotypes. L'auteur refuse simplement d'endosser les stéréotypes. Finalement, la troisième tonalité est celle du va-et-vient. Les stéréotypes sont présents dans l'œuvre et sont mis en scène, tel qu'ils le sont dans les textes de participation. Toutefois, l'auteur pose simultanément un regard critique sur ces mêmes stéréotypes. Il y a donc va-et-vient constant entre l'adhésion et le refus, entre le respect et la transgression. D'après Dufays, les œuvres qui stimulent un regard plus riche sont celles dans lesquelles on retrouve un va-et-vient dans le traitement des stéréotypes. L'enseignant ainsi peut intervenir pour présenter les connaissances qui vont permettre à l'élève d'étudier la double posture des stéréotypes dans les œuvres étudiées, et ainsi, intégrer cette analyse dans leur interprétation du texte. Chez Falardeau, les stéréotypes liés aux contes pour enfants sont

abordés dans les activités préparatoires à la lecture de *L'écume des jours*. Les élèves dressent la liste des stéréotypes et sont préparés à les retrouver dans l'œuvre et à réfléchir sur leur représentation. Ainsi, l'étude du texte peut se faire en s'appuyant sur les stéréotypes liés à l'univers du conte de fée et en étudiant leur traitement dans le récit et la narration.

### *Les manuels scolaires*

Les manuels scolaires, dont plusieurs sont rédigés par des enseignants, ont l'avantage de refléter ce qui sera présenté aux élèves et ce qui est jugé plus important. Plusieurs manuels de littérature prennent la forme d'une anthologie, dans laquelle les extraits présentés sont classés en période historique ou en courants littéraires. Dans tous les cas, les auteurs accordent une place importante aux informations liées au contexte historique : événements, valeurs, mode de vie, philosophie, vision du monde, histoire littéraire... Plusieurs d'entre eux expliquent, dans leur préface ou leur avant-propos, les raisons pour lesquelles ils jugent important de fournir ces informations :

S'initier à la littérature, c'est découvrir un aperçu de son histoire, de ses moments forts, de ses innovations et de ses inspirations<sup>33</sup>.

Nous devons être des semeurs de cailloux blancs qui aident les étudiants à comprendre qu'on peut sortir de la forêt touffue et aliénante du quotidien, de la routine et du conformisme, pour mener à une contrée beaucoup plus valorisante qui permet l'épanouissement de l'imagination et incite à prendre la mesure réelle de leur unicité, condition essentielle pour découvrir et aimer le monde qui les entoure. [...] Mettre à nu nos racines culturelles proches et lointaines, afin de mieux nous connaître, rappeler tout ce passé à l'origine de ce que nous sommes aujourd'hui ; arriver à nous situer dans une continuité et, par le fait même, dans un devenir. En un mot, rappeler que la littérature française constitue le fondement même de notre identité<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Jean-François Chénier, *Anthologie de la littérature française du Moyen-âge à 1850*, Saint-Laurent, Erpi, 2007, p. V.

<sup>34</sup> Laurin, *Op. cit.* p. 2.



Ancrée d'abord dans un contexte historique, cette vision [du monde] prend chair dans des manifestations sociales, qui elles, déterminent un contexte littéraire particulier<sup>35</sup>.

En outre, l'organisation et la structure des chapitres de ces manuels révèlent la place de choix occupée par les informations à caractère historique et social. Le découpage en époque ou en courants littéraires favorise une compréhension chronologique de la littérature. Chaque chapitre commence par une présentation plus historique que littéraire : contexte sociohistorique, culture, croyances, langue, philosophie, innovations... Cette structure rappelle l'enseignement traditionnel, fondé sur l'histoire littéraire. Par contre, dans les manuels conçus pour guider les élèves dans leurs productions écrites, les auteurs invitent les élèves à utiliser les aspects sociaux dans leurs analyses. Selon eux, ces connaissances sur l'histoire peuvent faciliter la tâche d'analyse et de rédaction :

Son but principal est d'amener l'élève à lire et à comprendre des textes en fonction de leur contexte culturel, social et historique. Plus particulièrement, il s'agit, selon le programme du Ministère, de situer les représentations du monde proposé par des textes appartenant à des courants littéraires (spécifiques) et d'en rendre compte dans une dissertation explicative<sup>36</sup>.

Connaître le courant littéraire, le genre ou la forme auxquels appartient une œuvre vous permet de mieux la comprendre et vous aide aussi à mieux l'analyser, l'expliquer ou en discuter dans vos travaux. Lorsque vous lisez une œuvre littéraire, qu'elle soit française ou québécoise, et que vous avez à rédiger un travail sur elle, vérifiez à quel courant elle appartient et quelles sont les caractéristiques thématiques et formelles de ce courant. [...] Déterminez aussi le genre ou la forme spécifique de l'œuvre<sup>37</sup>.

Un auteur écrit dans son époque, même s'il écrit de la fiction. Il est donc influencé par les événements politiques, économiques et culturels de son temps ; façon de diriger le

---

<sup>35</sup> Michel Laurin, *Anthologie de la littérature québécoise*, Anjou, Éditions CEC, 2007, p. 4.

<sup>36</sup> Nathalie Roussin, *Comment faire une dissertation explicative*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000, p. VII.

<sup>37</sup> Carole Pilote, *Guide littéraire*, Québec, Beauchemin, 2007, p. 107.

gouvernement ; situation financière de ses concitoyens ; découvertes scientifiques et les créations artistiques de toutes sortes, peinture, musique, etc. Ainsi il est intéressant pour le lecteur de connaître quelques-uns de ces événements et en quoi ils auraient pu influencer l'auteur et le texte analysé<sup>38</sup>?

Dans certains cas, les questions posées autour des extraits visent à établir des liens entre le texte et l'époque ou entre plusieurs textes ; stimulant ainsi la mémoire historique et intertextuelle des élèves. Par exemple, l'une des questions portant sur le texte *Gorille* de Brassens, les élèves sont invités à établir des liens entre cette chanson et *La farce de maître Pathelin*<sup>39</sup>, tandis que par rapport à un autre texte, les élèves sont plutôt invités à décrire comment le texte reflète l'idéal humaniste. Les auteurs des manuels de littérature insistent donc sur l'importance des connaissances sociales et historiques. Celles-ci sont importantes pour comprendre les enjeux du texte et permettent aux élèves d'appuyer leurs analyses sur des faits. Toutefois, le but de la présente recherche est d'initier les élèves aux approches sociales de la littérature. Il s'agira donc d'utiliser les informations liées au contexte aux fins de l'analyse textuelle et d'initier les élèves à la lecture littéraire grâce à ces approches.

### *Conclusion partielle*

Les théories de la lecture sont fondamentales dans les discours actuels des didacticiens : il est essentiel de tenir compte de l'élève lecteur, de ses analyses, de sa vision du texte et du sens qu'il en tire. Ces préoccupations, relativement nouvelles, ont fait évoluer la perception classique de l'enseignement de la littérature et de la lecture. Bon nombre de spécialistes se sont penchés sur le rôle des notions sociohistoriques dans l'initiation à la lecture et au monde littéraire. Chez eux, ces notions ne servent pas qu'à situer l'œuvre dans l'histoire littéraire; elles se dotent d'un double avantage : augmenter les connaissances littéraires des élèves et faciliter leur emprise et leur interprétation de l'œuvre. Il reste maintenant à lier ces propositions didactiques au contexte de l'enseignement au collégial, à adapter les théories avec la réalité des enseignants et les discours des pédagogues.

---

<sup>38</sup> Michel Gosselin, Serge Malouin, *Analyse et compréhension littéraire*, Rock Forest, Formatexte. 1999, p. 178.

<sup>39</sup> Laurin. *Anthologie littéraire - Du Moyen-âge au XIXe siècle*, Op. cit. p. 59.

## CHAPITRE 2

### VERS UNE MÉTHODOLOGIE – DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

*« Le niveau collégial constitue une étape importante dans la formation des jeunes lecteurs puisqu'il reste [...] le dernier lieu où les élèves sont forcés de lire et d'étudier le texte littéraire. Les cours au collégial exercent une influence déterminante sur le lectorat québécois, en plus de façonner l'imaginaire de toute une génération de lecteurs, ils déterminent, pour les années à venir, leur engagement envers la culture littéraire et leur rapport, positif ou négatif, aux livres et à la littérature. »*

*Marilyn Brault, Le plaisir de la lecture et la réception esthétique des oeuvres littéraires au collégial, p. 2*

*« Développer des compétences dès l'école n'est pas une nouvelle mode, mais un retour aux sources, aux raisons d'être de l'institution scolaire. »*

*Philippe Perrenoud, Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences?, p. 16*

Bien que la plupart des théories exposées précédemment soient intéressantes et méritent une place dans les pratiques enseignantes, il faut nécessairement effectuer des choix et des adaptations avant de les y intégrer. Il faut aussi tenir compte du contexte de classe, du texte à l'étude, mais surtout de ce que l'enseignant souhaite mettre en valeur dans l'œuvre qu'il fait découvrir à ses élèves. C'est pourquoi ce chapitre sera consacré à ces facteurs qui influencent l'approche de l'enseignant de littérature : structure des cours, compétences à acquérir, textes à l'étude et organisation de l'enseignement-apprentissage. Ces informations liées à la préparation d'un cours devront influencer la construction des séquences didactiques qui seront proposées au troisième chapitre et devront aider les élèves dans l'apprentissage de la lecture littéraire.

#### *La formation littéraire au collégial : structure et compétences*

Dans la planification de ses cours, l'enseignant se doit de tenir compte de l'organisation des savoirs proposés par les devis ministériels, d'abord, et par la structure des cours au département, ensuite. Ces devis faciliteront la tâche de l'enseignant en guidant ses choix par

rapport aux connaissances, genres, époques, courants et textes. Ils serviront en même temps à éviter les répétitions dans le parcours des élèves. Autrement, rien n'empêcherait qu'un élève ait lu la même œuvre obligatoire dans deux, voire trois de ses cours de «français et littératures» au collégial. C'est pourquoi une partie de ce chapitre servira à décrire la structure globale des programmes, afin de situer les œuvres étudiées au troisième chapitre dans les cours de «français et littérature» que tous les élèves du collégial doivent réussir pour obtenir leur DEC. Rappelons que ces cours doivent viser tous les types d'élèves, du secteur général au secteur professionnel et des lecteurs avisés aux non-lecteurs.

### *Le corpus obligatoire : quatre ensembles, quatre compétences*

Chaque cégépien doit ainsi réussir quatre cours de français durant ses études collégiales. L'obtention du diplôme dépend aussi de la réussite de l'Épreuve uniforme de français (EUF). Pour plusieurs élèves, les cours de français ne se résument qu'à cela : avoir les clés pour obtenir la note de passage dans chaque cours et s'assurer la réussite minimale de l'Épreuve. Au-delà de cet aspect purement pragmatique, le corpus obligatoire doit former des lecteurs capables de lire, d'analyser et de rédiger. Ces compétences dépassent largement ce qui est attendu des élèves lors de l'EUF. Elles font tout de même partie de l'acquisition du fonds culturel commun, attendu en formation générale. Chacun des quatre ensembles vise l'acquisition d'une compétence précise à laquelle viennent se greffer d'autres habiletés. À ces compétences s'ajoutent les connaissances que l'enseignant mettra en valeur à travers les œuvres abordées et les angles d'approches favorisés dans l'étude de ces œuvres. D'un cours à l'autre, les compétences exigent des capacités de plus en plus développées chez les élèves, tant en lecture, en analyse qu'en rédaction.

### *Le premier cours (601-101)*

Lorsque les élèves arrivent au cégep, ils viennent, pour la plupart, d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Tout comme la réussite de l'EUF est obligatoire pour l'obtention du DEC, l'Épreuve unique, examen de rédaction, est imposée à tous les élèves en fin de parcours au secondaire. De plus, un examen de compréhension écrite est obligatoire en cinquième secondaire. Les enseignants des cégeps peuvent donc s'attendre à un certain niveau d'aptitude chez leurs élèves. Toutefois, aucune des épreuves du secondaire n'évalue les habiletés en lecture littéraire puisque les deux épreuves portent sur des textes courants. Bien

sûr, les élèves ont eu droit à certains enseignements liés à la littérature : étude et rédaction de textes de divers types (narratif, poétique et théâtral). Par contre, les connaissances littéraires des élèves qui arrivent au cégep sont plutôt inégales. Une chose est sûre: le premier cours (601-101) est le premier dans lequel l'intérêt porte plus sur la lecture littéraire que sur la grammaire et la lecture de textes courants.

Officiellement, la compétence à développer durant ce premier cours est : « analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct<sup>40</sup> ». Plus concrètement, on attend des élèves qu'ils rédigent une analyse littéraire dans laquelle ils explorent les « sens actuels des œuvres marquantes de l'héritage littéraire<sup>41</sup> ». Pour atteindre cette compétence, les élèves devront repérer le propos du texte ainsi que les éléments particuliers : thématiques, style et courant littéraire ; organiser ces informations et en comprendre les éléments représentatifs ; planifier la rédaction et rédiger l'analyse littéraire. Afin de préparer les élèves à la rédaction de leur analyse littéraire, les enseignants peuvent mettre en place des activités d'initiation aux différents modes de compréhension de texte ainsi qu'aux thématiques et aux procédés stylistiques récurrents. Pour aider les élèves dans cet apprentissage, les enseignants vont présenter les contextes sociohistoriques des œuvres lues aux élèves et vont les guider dans la planification et l'organisation des idées dans une analyse littéraire.

### *Le deuxième cours (601-102)*

Le deuxième cours du tronc commun vise l'acquisition de la compétence 0002, décrite ainsi: « expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques<sup>42</sup> ». Cette compétence doit se concrétiser par la rédaction d'une dissertation explicative à l'intérieur de laquelle les élèves doivent démontrer qu'ils

---

<sup>40</sup> MELS, « Langue d'enseignement et littérature - Ensemble 1 ». <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/Cahiers/cours-comp/cours.asp?NoCours=601-101-04>> (18 février 2009).

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> MELS, « 0002 Expliquer les représentation du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques ». <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=0002>> (18 février 2009).

peuvent reconnaître le thème d'une œuvre, situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique et « dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire<sup>43</sup> ». Cet ensemble accorde plus d'importance au contexte culturel et historique, puisque ces aspects peuvent faciliter l'étude des visions du monde présentées par le texte.

### *Le troisième cours (601-103)*

Le troisième cours du tronc commun est celui qui précède l'Épreuve uniforme. Ce cours est souvent consacré à mettre en pratique les habiletés attendues lors de cet examen. En dehors de cette préparation, les élèves doivent maîtriser la compétence 0003 qui vise à développer les aptitudes littéraires liées aux œuvres québécoises. Les élèves doivent être en mesure de reconnaître les caractéristiques des textes de la littérature québécoise, de comparer des textes et d'émettre un commentaire plus critique sur les textes analysés. Tout comme cela leur sera demandé pendant l'EUF, ils devront rédiger une dissertation critique à la fin du cours.

### *Le quatrième cours*

Dans le quatrième cours du cursus «français et littérature», les enseignants doivent établir des liens avec la concentration dans laquelle les élèves étudient. La compétence, beaucoup plus générale, stipule que les élèves doivent « produire différents types de discours oraux et écrits<sup>44</sup> ». Cette compétence diffère des autres puisqu'elle vise l'acquisition d'habiletés de communication plus que d'aptitudes en lecture.

### *L'organisation de l'enseignement-apprentissage*

#### *La constellation didactique*

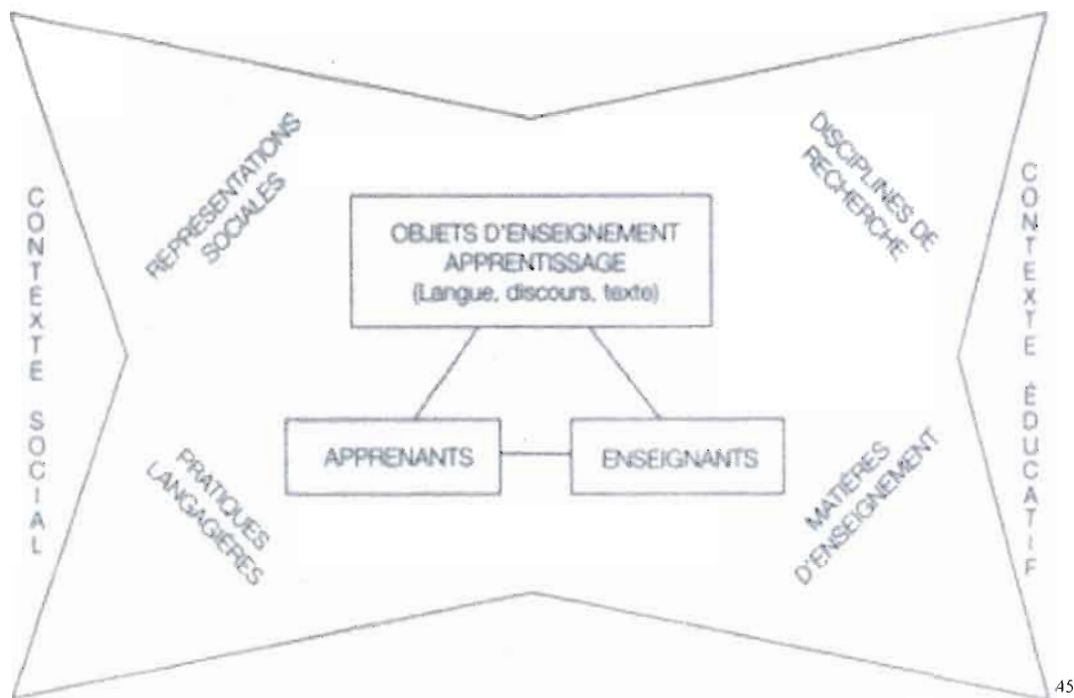
Plusieurs didacticiens ont décrit les relations qui existent entre l'enseignant, l'objet enseigné et les élèves par un schéma qu'ils ont nommé le triangle didactique. Michel Dabène

---

<sup>43</sup> MELS, « 0002 Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques ». <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=0002>> (18 février 2009).

<sup>44</sup> MELS, « 000K Produire différents types de discours oraux et écrits ». MELS. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=000k>> (19 février 2008).

a ajouté quelques éléments en créant la constellation didactique au centre de laquelle se trouve encore le triangle didactique. Les ajouts faits par Dabène tiennent compte des contextes social et éducatif :



Du triangle au centre, on peut constater que les disciplines à enseigner justifient la relation entre les enseignants et les élèves. Ces derniers sont en processus d'apprentissage par rapport à ces connaissances, l'enseignant doit alors organiser les contenus, planifier les séquences de cours et mettre en place de bonnes conditions d'apprentissage pour ses élèves. Dans ce triangle didactique, les liens entre les trois sommets sont tout aussi importants que les sommets eux-mêmes. Les éléments qui gravitent autour du triangle influencent les relations entre les enseignants, les apprenants et les objets d'enseignement.

<sup>45</sup> Chiss, *Op. cit.* p. 34.

### *La transposition didactique*

Comme l'illustre le triangle didactique, la principale tâche de l'enseignant consiste à faire le pont entre les connaissances et les élèves. Toutefois, il ne peut se contenter de divulguer les connaissances telles qu'il les a apprises. En effet, ces connaissances spécialisées, appartenant aux disciplines de référence, ne sont aucunement utiles aux élèves si l'enseignant ne les adapte pas à la réalité étudiante. C'est la raison pour laquelle les enseignants doivent transposer leurs savoirs savants en savoirs enseignables. Cette adaptation, la transposition didactique, modifie inévitablement la teneur des savoirs, mais représente tout de même une étape essentielle à la compréhension et à l'apprentissage des élèves.

En modifiant les savoirs, l'enseignant doit être conscient qu'il crée des savoirs nouveaux qui n'ont plus beaucoup à voir avec la matière de base. Dans plusieurs cas, les connaissances sont organisées en fonction du programme scolaire et des séquences de cours. Cette organisation peut fragmenter les savoirs et diminuer leur pertinence et leur signification. D'ailleurs, le contexte scolaire à lui seul impute une nouvelle signification aux savoirs, forçant l'enseignant à créer un contexte nouveau dans lequel intégrer ces savoirs. D'un autre côté, par la transposition didactique, l'enseignant va pouvoir lier les connaissances aux finalités scolaires et aux besoins cognitifs des élèves. Selon des didacticiens :

le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire de l'institution scolaire en fonction de sa mission première qui est celle d'enseigner, de transmettre des savoirs et des savoir-faire pour préparer des sujets adaptés à la société<sup>46</sup>.

Finalement, le défi de l'enseignant consiste à éviter de trop dénaturer les savoirs savants tout en les rattachant suffisamment à la réalité scolaire afin qu'ils soient utiles aux élèves. En tout temps, les savoirs scolaires qu'il enseignera devront répondre à une double exigence : correspondre à la réalité de la matière enseignée et répondre aux finalités scolaires et aux besoins de l'élève. L'enseignant ne doit jamais oublier que son rôle n'est pas de former des

---

<sup>46</sup> *Ibid.* p. 50.



experts, mais de développer des savoir-faire reliés à son champ de compétence, en se référant à des pratiques sociales de référence. En se penchant plus spécifiquement sur la transposition didactique en enseignement du français, Bernard Shcneuwly reconnaît que la disparité des savoirs rend la tâche plus difficile. Tout enseignant va choisir *au hasard* les références qu'il mettra en valeur parmi tous les référents historiques possibles. En effet, la discipline n'est pas structurée de manière aussi précise ou unanime que ne peuvent l'être d'autres disciplines comme la chimie ou la biologie. Les contenus à privilégier, les œuvres à enseigner sont loin de faire consensus. Devant toutes les possibilités, l'enseignant de français a plus d'autonomie, autonomie qui peut être tout aussi stimulante que déroutante.

### *La lecture littéraire : une compétence complexe*

Comme certaines sections du premier chapitre l'ont démontré, la lecture littéraire rassemble plusieurs habiletés. D'un point de vue pédagogique, lorsque l'on aborde l'enseignement de la lecture littéraire, il faut la considérer comme une compétence complexe, telle que la définit Perrenoud :

Concrète ou abstraite, de sens commun ou spécialisée, d'accès facile ou difficile, une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques<sup>47</sup>.

Maîtriser une compétence exige beaucoup plus que posséder certaines connaissances. Par exemple, un élève qui est capable d'énumérer les diverses caractéristiques d'un courant littéraire, de citer des dates, des noms d'auteurs et des titres d'œuvres qui s'y rattachent ne possède pas nécessairement la capacité de reconnaître ces caractéristiques dans une œuvre qu'il lit pour la première fois. Toutefois, les connaissances seront utiles dans cette tâche, si l'élève apprend à mobiliser et à réinvestir ses connaissances. Il est donc essentiel de bien

---

<sup>47</sup> Philippe Perrenoud, «Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?». *Pédagogie collégiale*, 12, 3 (1999), p. 15.

distinguer les compétences des autres connaissances moins complexes. C'est pourquoi Perrenoud propose de

réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Ce qui suggère immédiatement qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques [...] on reconnaîtra que la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale. Comme toujours dans les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties, parce que celles-ci forment un système<sup>48</sup>.

En prenant conscience de la nature complexe de la lecture littéraire, tant dans son application que dans son enseignement, l'enseignant peut mieux organiser ses séances afin de structurer des séquences didactiques pertinentes, qui tiennent compte justement des multiples facettes que les élèves doivent maîtriser et faire interagir entre elles afin de produire une lecture littéraire riche.

Toutefois, les compétences liées aux cours de français sont vastes et recouvrent plusieurs habiletés qui dépendent de connaissances générales et culturelles dont les contours sont considérablement plus flous que ceux des compétences liées à un domaine professionnel précis ; ce qui rend leur définition et leur enseignement plus difficile. Cette difficulté peut occasionner deux problèmes chez les enseignants : ne pas présenter les apprentissages comme composantes d'une compétence plus complexe ou encore ne présenter que les aspects « professionnellement » utiles de la matière. Le risque de l'enseignement par compétence se situe justement dans cette conception utilitariste des apprentissages réalisés en classe. À ce second défi, Perrenoud réplique :

Certes, si l'on identifie la culture générale à la simple accumulation de connaissances, on ne peut qu'identifier les compétences à une formation « étroitement professionnelle », voire « utilitariste ». Toutefois, ce n'est pas la seule conception possible. Préparer les jeunes à

---

<sup>48</sup> Philippe Perrenoud, « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? », *Pédagogie collégiale*, 9, 1 (1995), p. 21.

comprendre et transformer le monde dans lequel ils vivent, n'est-ce pas l'essence même d'une culture générale? De fait, l'approche par compétences ne s'oppose à la culture générale que si l'on donne à cette dernière un sens traditionnel et étroit. Pourquoi la culture deviendrait-elle moins générale lorsque la formation de l'esprit ne passe pas seulement par la familiarisation avec les oeuvres classiques ou les connaissances scientifiques de base, mais aussi par une capacité d'analyse, de mise en relation, de lecture critique, de questionnement ou de transposition? On a d'ailleurs souvent crédité les langues anciennes, l'analyse grammaticale, l'explication de textes, l'apprentissage de la démarche expérimentale ou l'informatique de vertus plus globales de formation de l'esprit<sup>49</sup>.

D'ailleurs, plusieurs compétences dites sociales se révèlent utiles dans plusieurs champs professionnels et activités sociales : analyser, comprendre les liens entre l'individu et son environnement, comprendre le monde, réagir aux œuvres d'art... Maîtriser des compétences aussi complexes exige de la pratique, de l'organisation dans l'enseignement, mais surtout un choix rigoureux des connaissances à mettre en avant-plan, puisque l'apprentissage par compétence ne signifie pas du tout mettre de côté les connaissances (déclaratives et procédurales). Au contraire, le développement des compétences ne peut se faire qu'avec l'acquisition de connaissances essentielles :

Écartons d'emblée une idée fausse, selon laquelle, pour développer des compétences, il faudrait renoncer aux connaissances. Ces dernières, au sens classique de l'expression, sont des représentations organisées du réel ou de l'action sur le réel. À ce titre, elles sont des ressources cognitives souvent essentielles dans la constitution d'une compétence<sup>50</sup>.

[...]

Il est évident, on l'a dit, qu'il n'y a pas de compétences sans connaissances, et ces dernières sont pour la plupart disciplinaires, dans la mesure où la production des savoirs savants, et notamment scientifiques, obéit à une division du

---

<sup>49</sup> *Ibid.* p. 22.

<sup>50</sup> *Ibid.* p. 21.

travail correspondant aux découpages disciplinaires du réel.  
Les connaissances sont en quelque sorte les ingrédients  
indispensables des compétences<sup>51</sup>.

Cibler une compétence complexe implique ainsi de cibler les connaissances qui favoriseront une meilleure habileté et une meilleure aptitude à résoudre le problème. À la condition que les élèves soient bien encadrés et qu'ils aient en main toutes les ressources nécessaires à l'intégration significative de cette compétence, qui sera utilisable en dehors du contexte de la classe. Pour bien y parvenir, l'enseignant devra éviter le piège du cloisonnement des connaissances et des habiletés qui ne ferait que décomposer, voire diluer, la compétence, sans pour autant la rendre accessible :

En formation générale, on peut être tenté de travailler séparément des éléments de compétences définis à un niveau élevé d'abstraction : savoir communiquer, raisonner, argumenter, négocier, organiser, apprendre, chercher des informations, conduire une observation, construire une stratégie, prendre ou justifier une décision sont des expressions qui font sens, mais laissent la porte ouverte à de multiples interprétations. On peut comprendre la tentation des spécialistes des programmes et de l'évaluation standardisée lorsqu'ils illustrent les compétences et les fractionnent en éléments de compétences. On peut craindre que ce soit une mauvaise pente : une compétence est un moyen puissant de traiter une classe de problèmes complexes. À trop analyser, on risque tout simplement de la perdre de vue<sup>52</sup>.

Bref, l'apprentissage par compétences, imposé dans l'enseignement collégial depuis la réforme de 1993, met en application une approche globale de l'enseignement. Dans le cadre de notre recherche, les méthodes de l'enseignement par les pairs semblent un bon moyen de développer des habiletés de lecture et d'analyse chez ces élèves. Parmi ces méthodes,

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>52</sup> *Ibid.* p. 24.

l'apprentissage pas problème, notamment décrit par Prigent<sup>53</sup>, peut permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage.

### *L'apprentissage par problème (APP)*

Pour acquérir des compétences complexes, les élèves doivent maîtriser certaines connaissances. Mais, on l'a vu, connaître des faits et des principes n'est pas suffisant. Encore faut-il être en mesure d'actualiser ces connaissances dans une situation nouvelle, concrète. C'est ici qu'entre en jeu l'apprentissage par problème, qui vise justement à forcer l'élève à réinvestir des connaissances déjà acquises dans un contexte où il n'a pas encore appris à mettre ces connaissances en action. L'enseignant, selon Perrenoud, doit aider l'élève à mobiliser ses connaissances:

La mobilisation des connaissances se développe dans des situations complexes, qui obligent à poser le problème avant de le résoudre, à repérer les connaissances pertinentes, à les réorganiser en fonction de la situation, à extrapoler ou combler les vides<sup>54</sup>.

Résoudre un problème faciliterait donc l'enracinement des connaissances, stimulerait l'habileté de faire appel à ces connaissances au bon moment. Toutefois, la capacité de résoudre des problèmes est une habileté complexe, devant laquelle les élèves peuvent parfois se sentir démunis puisqu'ils ne possèdent pas les outils nécessaires pour résoudre un problème nouveau. Malgré sa complexité, cette habileté est essentielle, comme le soutient Poirier Proulx :

Au collégial, le développement de l'habileté à résoudre des problèmes doit être considéré avant tout comme une

---

<sup>53</sup> La réforme de l'enseignement collégial s'inspire des méthodes d'éducation actives (développées dès les débuts du XXe siècle) et tient compte des processus cognitifs impliqués (qui influencent les méthodes d'enseignement depuis les années 1960) dans le traitement de l'information et l'acquisition des connaissances. Parmi ces méthodes d'enseignement, plusieurs d'entre elles visent l'apprentissage et l'acquisition de connaissances par le biais de discussions et du travail en équipe, dont l'apprentissage par problème (appellation abrégée de «apprentissage par résolution de problème»). Pour avoir plus d'informations sur ces méthodes, voir : Prigent, Richard, *La préparation d'un cours*, Montréal, École polytechnique de Montréal. 1990.

<sup>54</sup> Perrenoud, «Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?», *Op. cit.* p. 15.

composante essentielle de la formation fondamentale. À ce titre, cette habileté devrait apparaître à la fois comme cible de développement de la personne et comme dimension importante de la formation dans les disciplines d'enseignement<sup>55</sup>.

Dans un apprentissage par problèmes, l'enseignant doit non seulement construire des situations suffisamment complexes, mais doit également mettre en place des dispositifs permettant aux élèves de développer leur habileté à déceler et résoudre un problème. Les enseignants doivent alors être conscients de ce que la résolution de problèmes implique au niveau cognitif :

apprendre à résoudre des problèmes c'est entreprendre, de manière active et cumulative, un processus de construction, de modification de sa structure cognitive permettant le développement d'un agir efficace<sup>56</sup>.

Tant pour l'élève que pour l'enseignant, l'apprentissage par problème constitue un défi, puisque pour les deux, il s'agit de faire autrement que dans les méthodes traditionnelles : les enseignants mettent l'accent sur l'acquisition et le traitement de l'information plutôt que sur sa transmission et sa mémorisation. Pour les élèves, l'apprentissage par problème fait d'eux des vecteurs actifs dans le traitement de leurs connaissances et de leurs études en général. Les situations d'apprentissage par problème confrontent les élèves à un défi qu'ils doivent relever d'eux-mêmes. Ils sont ainsi responsables de leurs apprentissages et de leur réussite. Par conséquent, en lecture littéraire, ils deviennent également responsables de l'interprétation et du sens du texte. Ces apprentis lecteurs vivent ainsi une situation dans laquelle ils doivent participer activement à la création du sens, d'où l'importance de tenir compte des théories de la réception en situation d'apprentissage par problèmes en enseignement de la littérature. Rappelons également que l'APP vise l'acquisition de connaissances transférables, c'est-à-dire des connaissances que les élèves pourraient réinvestir dans des contextes différents, que ce soit dans un autre cours de leur formation ou encore lors de leurs lectures personnelles.

---

<sup>55</sup> Lise Poirier Proux, «Enseigner et apprendre la résolution de problèmes», *Pédagogie collégiale*, 11, 11, (1997), p. 18.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 18.

Les séquences didactiques proposées dans le prochain chapitre forment des scénarios d'apprentissage influencés par l'APP. Cette méthode a l'avantage d'exiger des élèves qu'ils soient actifs tout au long du processus d'apprentissage, surtout lors de la construction du sens du texte. En posant un problème suffisamment complexe, l'enseignant exigera que les élèves tiennent compte de plusieurs facettes du texte, des autres textes présentés par l'enseignant et des informations sur le contexte. De plus, l'APP implique souvent des séances de discussion et du travail de groupe. Au cours de ces échanges, les élèves devront confronter leur compréhension du texte avec celle de leurs camarades et leur proposer des arguments convaincants. En cours de route, les élèves seront appelés à faire des choix, à les justifier et à défendre leurs analyses. Ils apprendront ainsi à effectuer une démarche efficace de lecture littéraire et à proposer des interprétations dont les arguments auront été vérifiés auprès des pairs et de l'enseignant.

#### *Objectifs généraux de l'APP*

La capacité à résoudre des problèmes est une habileté qui s'acquiert et se développe graduellement. Les enseignants peuvent faciliter cette acquisition complexe en organisant leurs programmes afin de viser directement ce type d'habileté. Cette méthode atteint certains objectifs d'ordre plus général :

démontrer aux élèves l'utilité et les applications possibles des connaissances acquises ; favoriser une participation active des élèves dans leur apprentissage ; amener les élèves à reconnaître les conditions dans lesquelles leurs connaissances s'appliquent ; favoriser le transfert des connaissances dans de nouveaux contextes<sup>57</sup>.

L'approche par problème favorise également la motivation des élèves puisque, d'un côté on encourage les élèves à partager leurs points de vue et leurs découvertes et de l'autre, on émet un discours positif sur leur tâche et leur pouvoir par rapport à leurs apprentissages et à leur évolution cognitive. En effet,

---

<sup>57</sup> *Ibid.* p. 20.

en utilisant la méthode de résolution de problèmes, on dit indirectement à l'élève qu'il a les compétences voulues pour résoudre un problème de manière satisfaisante ; que la solution et la connaissance n'appartiennent pas en exclusivité au professeur ; que l'apprentissage est une responsabilité partagée<sup>58</sup>.

Ainsi, l'apprentissage par problème peut être efficace lorsque l'objectif est de faire apprendre aux élèves à réutiliser des connaissances déjà acquises ou à les utiliser à l'extérieur du contexte d'un examen théorique. L'apprentissage par problème peut mener les élèves à apprendre à mobiliser leurs connaissances à l'extérieur d'un cadre connu. Par exemple, si des élèves ont déjà appris en classe à identifier les éléments d'un texte, ils pourront réinvestir ces connaissances lors d'un travail d'analyse sur un autre texte.

#### *Le rôle de l'élève dans un apprentissage par problème*

Ce n'est pas seulement le rôle de l'enseignant qui évolue lorsque la méthode par résolution de problème est employée. En effet, la tâche de l'élève (tant ce qu'on attend de lui que ce qu'il doit effectuer pour assurer sa réussite) est tout autant modifiée sinon plus. D'un rôle plutôt passif : écouter, noter, assimiler pour répéter, il passe à de nouvelles exigences qui nécessiteront qu'il soit plus actif et plus impliqué dans ses propres apprentissages :

le rôle de l'élève est de s'engager, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences. Il a droit aux essais et aux erreurs. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, de communiquer<sup>59</sup>.

Dans une telle tâche, l'élève ne peut réussir dans la passivité et dans le moindre effort. L'APP exige beaucoup plus : investissement, recherche, créativité, imagination, débrouillardise, esprit critique... Ce sont là des tâches attendues des élèves, mais ils doivent y être guidés par l'enseignant qui les initiera au déroulement d'une résolution de problème.

---

<sup>58</sup> «La résolution de problèmes en classe». *Pédagogie collégiale*, 12, 1 (1998), p. 35.

<sup>59</sup> Philippe Perrenoud, «Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève», *Pédagogie collégiale*, 9, 2 (1995), p. 7.



Dans cette approche, la relation entre l'enseignant et ses élèves n'aura plus la même teneur : l'enseignant guidera les élèves vers la solution, ne sera plus « celui qui sait », mais « celui qui guide ». Les élèves, en échange de leur travail, auront la satisfaction d'avoir une solution qui leur appartient, qui émane de leurs propres réflexions et de leur propre travail. Ce travail peut même s'accomplir en groupe, dans lequel chacun propose ses idées et où les connaissances de tous peuvent servir. De plus, ils pourront apprécier leurs acquis puisque toutes les activités réalisées en cours de route leur auront permis d'en arriver à la solution. Aucune activité ne serait fortuite. Ainsi, les élèves auront acquis un sens plus aigu des responsabilités, tant envers eux qu'envers les condisciples de classe ou avec les autres en général. En effet, si le problème aboutit à une solution concrète, elle peut contribuer au sort de la communauté, en dehors du contexte de la classe.

#### *La place des connaissances dans l'APP*

Si les compétences s'acquièrent en travaillant sur des problèmes issus de situations réelles et que les connaissances servent à trouver des solutions aux problèmes, alors l'APP n'exclut pas les connaissances de son programme. Au contraire, elles s'avèrent un outil essentiel à la résolution de problème. Toutefois, elles ne sont plus le but à atteindre, mais font partie des éléments dans lesquels les élèves vont piger pour élaborer leur réponse. Ces outils forment le matériau de base avec lequel les gens élaborent des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, tant les spécialistes que les novices puisque

la recherche a, en effet, démontré que, d'une part, les experts soumis à des problèmes pour lesquels ils ne possèdent pas la base de connaissances spécifiques nécessaires se comportent sensiblement comme des novices et que, d'autre part, les novices qui ont acquis les connaissances spécifiques nécessaires produisent des scénarios de solutions semblables à ceux des experts pour qui le problème est familier.<sup>60</sup>

Les connaissances jouent ainsi un rôle fondamental dans l'apprentissage par problème et la réussite dépend de la maîtrise et de la mobilisation des connaissances de base. À la

---

<sup>60</sup> Poirier Proulx, *Op. cit.* p. 19.

condition, comme le disait Perrenoud, d'être en mesure de mobiliser les bonnes connaissances :

La capacité de faire appel à ses connaissances est donc indispensable pour procéder à la résolution de problèmes. [...] Il semble que la façon dont nous ayons emmagasiné l'information lors de l'apprentissage affecte notre mode de résolution des problèmes. Ainsi, la recherche a démontré que les individus qui résolvent adéquatement les problèmes ont développé une base de connaissances bien structurée autour de concepts ou de principes fondamentaux, et organisée de façon hiérarchique. Celle-ci contient des indices clés, évolue au besoin et inclut les conditions dans lesquelles tous les concepts peuvent s'appliquer.<sup>61</sup>

Ainsi, lorsque l'enseignant souhaite développer la base de connaissances de ses élèves, il doit intervenir dans la manière dont ils construisent et organisent ces connaissances : faire des démonstrations dans lesquelles il utilise certaines connaissances et justifie ces choix, donner des exercices qui vont aider les élèves à traiter et organiser les connaissances...

#### *L'apprentissage par problème – un exemple*

Mélanie Pagé, une enseignante du Cégep de Sainte-Foy, a tenté une expérience conçue à partir de ces principes de l'apprentissage par problème et en a produit un témoignage paru dans *Pédagogie collégiale*. Cette expérience s'avère un exemple pertinent de ce que peut être une situation d'APP dans le cadre d'un cours de littérature au collégial.

Malgré ses doutes initiaux, Mélanie Pagé a réussi à concevoir une situation problème très pertinente, tant pour les apprentissages qu'elle souhaitait faire acquérir à ses élèves que pour les élèves qui se sont vus confrontés à une situation représentative de la réalité (proche de leur réalité et proche de ce à quoi peuvent servir les connaissances en littérature dans la vie réelle). En effet, cette enseignante a présenté une mise en situation qui risquait fortement de présenter des similitudes avec la vie de certains de ses étudiants : un jeune employé d'un club vidéo reçoit la mission de classer les films généralement inclus dans la catégorie fantastique en plusieurs catégories distinctes : merveilleux, fantastique, science-fiction,

---

<sup>61</sup> *Ibid.* p. 19.

étrange. La mission de cet employé devient ainsi celle des étudiants, qui devront amorcer cette situation en récoltant des informations essentielles sur ces différents genres, pour ensuite créer de nouvelles catégories, classer les films mentionnés et expliquer les choix effectués. Après avoir reçu ce mandat, les élèves recevaient un dossier de référence ainsi qu'un récit d'Edgar Allan Poe (*Le Portait ovale*). La dernière tâche que les élèves auraient à effectuer servait l'analyse de ce récit et la recherche des caractéristiques qui en faisaient un récit fantastique.

Il est à noter que cette expérimentation était planifiée sur deux séances de 100 minutes et que les élèves étaient appelés à travailler en groupe afin de mettre en commun leurs idées et leurs connaissances. Parmi les principales étapes de la séquence, notons : présentation et clarification de la situation ; lecture des références et travail d'analyse ; mise en commun des résultats trouvés et approfondissement par l'enseignante ; discussion sur les apprentissages réalisés et ouverture vers le roman à l'étude, *Le portrait de Dorian Gray*.

Cette première expérience d'apprentissage par problème a permis à l'enseignante d'émettre plusieurs constats sur le projet, en débutant par le sentiment que les élèves avaient bien accompli la tâche demandée. Parmi les conclusions les plus intéressantes, celle qui concerne la démarche employée par les différentes équipes est très intéressante. En effet, toutes les équipes n'ont pas appliqué des démarches semblables, mais toutes sont parvenues à réaliser la tâche exigée. Une situation de résolution de problème favoriserait ainsi tous les modes d'apprentissage, comme l'a elle-même mentionné Mélanie Pagé :

Ces différents chemins empruntés par les équipes prouvent en fait que l'activité a permis de respecter le mode d'apprentissage dominant dans chacune d'entre elles. C'est peut-être la raison pour laquelle le transfert des apprentissages s'est fait rapidement<sup>62</sup>.

Les conclusions ne sont pas toutes excellentes. Toutefois, les remarques plus critiques portent principalement sur la clarté des consignes de départ. Ce qui rappelle qu'elles doivent

---

<sup>62</sup> Mélanie Pagé, , «Quand un problème devient fantastique. Compte rendu d'une expérimentation de l'apprentissage par problème (APP) dans un cours de littérature», *Pédagogie collégiale*, 18, 1 (2004), p. 6.

toujours être le plus limpides possible, afin d'éviter toute confusion ou mauvaise compréhension des élèves. Malgré ces autocritiques, l'expérience semble avoir été un succès qui a vraisemblablement piqué la curiosité des élèves qui ont non seulement été motivés à accomplir la tâche exigée, mais ont également voulu confirmer la validité de leur compréhension avec l'enseignante, étant aptes à transposer leurs apprentissages sur des objets différents. Finalement, la situation proposée a permis aux étudiants de valider l'utilité de la littérature dans des contextes extérieurs à la salle de cours : « les élèves ont compris que la littérature trouve son point d'ancrage dans la réalité<sup>63</sup> ».

### *La situation problème*

Pour faire participer l'élève dans une situation d'apprentissage par problèmes, il faut d'abord s'assurer que la situation se présente réellement comme un problème, c'est-à-dire que sa résolution « nécessite une démarche de recherche active de solutions qui n'apparaissent pas de façon évidente au départ »<sup>64</sup>. La démarche de résolution de problème nécessite de faire preuve de créativité dans la recherche de solution puisque la situation présente est inédite et que la méthode est inconnue. Au cours de la démarche, l'apprenant construit sa stratégie, met en place un processus dont il est conscient, analyse chaque étape afin d'intégrer les facettes de cette situation nouvelle, qui exige une solution nouvelle. Une véritable situation problème doit exiger la mobilisation de plusieurs ressources. L'enseignant ne crée pas cette situation sans préalablement se questionner sur le but de la séquence d'apprentissage : « la situation problème tire sa raison d'être des finalités didactiques qu'elle poursuit : quels apprentissages le maître veut-il voir ses élèves réaliser au terme de la séquence? »<sup>65</sup>.

En lecture littéraire, le problème doit évidemment porter sur un ou des textes, mais il doit nécessiter la mobilisation de plusieurs connaissances, issues de références diverses. Erick Falardeau écrit ceci à ce propos :

---

<sup>63</sup> *Ibid.* p. 7.

<sup>64</sup> Poirier Proulx. *Op. cit.* p. 20.

<sup>65</sup> Falardeau, *Op. cit.* p. 10.

en lecture littéraire, le problème doit être formulé de manière à ce que l'élève soit forcé de convoquer différents champs de savoirs et de compétences : connaissances sur la littérature, sur son histoire, compétences inférentielles, connaissances culturelles, capacités d'argumentation, d'analyse... On ne saurait donc proposer un problème d'interprétation qui ne convoquerait que des éléments intratextuels. Le problème doit nécessairement mener à des apprentissages transférables, des compétences de lecture qui seront éventuellement réinvesties dans d'autres textes<sup>66</sup>.

Plus spécifiquement, la situation problème sera axée autour de tâches de lecture et de rédaction : peaufiner sa compréhension ou son interprétation d'un texte ardu, construire des significations nouvelles et riches qui émanent d'une lecture personnelle et précisent le sens qu'ils donnent au texte et rendre compte de ces analyses dans un discours écrit clair.

### *La résolution du problème*

La première étape à accomplir lors d'une résolution de problème est de prendre conscience de ce problème. Cela peut paraître évident au premier abord, mais cela exige que l'élève soit pleinement conscient qu'il fait face à un problème auquel il n'a pas de solution à proposer, et non à un exercice par lequel il n'a qu'à effectuer une démarche connue. C'est donc l'enseignant qui doit exposer le problème de manière à ce que l'élève n'envisage pas d'emblée une fausse solution. Les données du problème doivent être suffisamment précises pour permettre à l'élève de se faire une idée claire : quelles informations lui sont données, quelle est la tâche demandée... Dès le départ, l'enseignant veille à corriger les erreurs dans la représentation du problème que les élèves se font.

### *Différences entre un problème et un exercice*

Les exercices, par opposition au problème, exigent surtout de l'élève qu'il mette en pratique un processus déjà connu. Legendre explique les différences entre le problème et l'exercice<sup>67</sup>. Les exercices ne sont pas inutiles, au contraire, mais il est important de ne pas confondre la notion avec celle de problème, qui est beaucoup plus complexe et essentielle au développement de l'habileté de résolution. Un élève qui effectue une série d'exercices

---

<sup>66</sup> *Ibid.* p. 82-83.

<sup>67</sup> Poirier Proulx, *Op. cit.*

entraîne sa mémoire à retenir une méthode, une marche à suivre, s'entraîne à reconnaître les cas où ce processus s'applique, mais il n'a pas à se questionner sur la solution, ni à inventer cette dernière. L'exercice est un travail d'application d'une démarche acquise utilisée dans une situation connue. Il vise alors à pratiquer une exécution mécanique. Dans un exercice, l'apprenant comprend immédiatement la nature de ce qui lui est demandé et de ce qu'il doit faire. L'exercice est un entraînement, une pratique.

### *La gradation des situations problèmes proposées*

On ne propose pas le même type de problème à des élèves qui commencent à développer leurs habiletés à résoudre des problèmes qu'à des élèves qui n'en sont pas à leur première résolution. En effet, la difficulté des problèmes sera croissante : les problèmes qui étaient clairement définis en début d'apprentissage le seront de moins en moins, tandis que la complexité de la situation initiale ira en grandissant et que la démarche à accomplir sera de plus en plus longue. Cette gradation sera également perceptible dans l'accompagnement du professeur, dont les indices seront plus ténus, bien que toujours présents. La gradation dans la complexité forcera l'élève à prendre de plus en plus de décisions qui auront une incidence importante sur la suite de sa résolution.

### *La zone de développement proximal (ZDP)*

Lorsqu'ils abordent la question de l'apprentissage par problèmes, plusieurs théoriciens précisent que le problème doit se situer dans la «zone de développement proximal». Cette zone, définie par Rouxel et par Falardeau, se situe entre ce que l'élève peut accomplir de lui-même et ce qu'il peut accomplir s'il est aidé d'un adulte. D'un point de vue pratique, inscrire le problème dans la ZDP rendrait le problème suffisamment difficile pour qu'il constitue un défi pour les élèves, sans toutefois le rendre trop difficile, ce qui nuirait à leur motivation. Pour réaliser de telles résolutions de problèmes, les élèves doivent réinvestir des connaissances déjà acquises, tout en accomplissant une démarche qu'ils n'ont jamais effectuée auparavant. Confrontés à ce problème, les élèves devront user de leur créativité pour proposer des hypothèses et les vérifier. Chemin faisant, ils développeront leur autonomie. La «zone de développement proximal» ne concerne pas uniquement la composition de la situation problème, mais aussi le choix des textes. Devant les possibilités quasi infinies, le professeur de littérature doit effectuer des choix qui permettent aux élèves

de découvrir des œuvres marquantes, de déchiffrer un texte qui leur pose des difficultés tout en analysant un texte qui leur parle et les motive :

Il s'agit donc pour le maître de trouver le meilleur défi de lecture, soit celui qui saura intéresser les élèves par l'un ou l'autre de ses aspects qui leur sont familiers, tout en créant une situation suffisamment difficile pour générer des apprentissages complexes, signifiants et transférables. Dans un cas où le texte proposé n'offre aucune prise à l'élève, celui-ci refuse de relever le défi. Devant un texte difficile, les signes qu'un élève utilise au quotidien ne lui suffisent plus<sup>68</sup>.

Lorsque le maître planifie sa séquence d'enseignement, il devra tenir compte de la «zone de développement proximal» : choisir les œuvres et des angles d'analyse qui s'y trouvent. Par exemple, la lecture d'*Ubu roi* peut se trouver dans la «zone de développement proximal» puisque les élèves pourraient lire le texte sans encadrement et y prendre un certain plaisir. Toutefois, l'analyse de l'œuvre exige que les élèves maîtrisent des connaissances et des habiletés qu'ils ne possèdent peut-être pas : connaissance du genre dramatique, place du texte dans l'histoire littéraire et dramatique, influences des courants littéraires sur l'œuvre... Ces connaissances devront faire partie des apprentissages effectués lors des activités de classe. Dans ce cas, l'encadrement de l'enseignant est nécessaire à l'atteinte des objectifs de lecture proposés au début de la séquence didactique.

#### *La médiation enseignante*

Dans une perspective d'apprentissage par problème, l'enseignant délaisse quelque peu son rôle de transmetteur de connaissances. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il délaisse ses responsabilités, puisqu'il devra assumer plusieurs tâches essentielles à la réussite de ses élèves. En effet, développer l'autonomie de ses élèves ne veut toutefois pas dire qu'il faille les abandonner à leur tâche puisqu'il « n'y a aucune évidence selon laquelle les élèves savent lire un texte littéraire complexe de manière autonome sans la moindre médiation enseignante<sup>69</sup> ». De plus, « l'autonomie souhaitée ne peut toutefois venir d'elle-même. Le

---

<sup>68</sup> Falardeau, *Op. cit.* p. 15.

<sup>69</sup> *Ibid.* p. 7.

développement des compétences, le transfert des savoirs comme l'autoévaluation ne sont pas innés et ne s'acquièrent encore moins de façon naturelle<sup>70</sup>». Ce sont, en effet, des habiletés qui se développent graduellement. Confrontés à des situations problèmes, les élèves devront mobiliser toutes les ressources nécessaires à la résolution. Ainsi, ils pourront acquérir des compétences complexes, à condition de n'être ni abandonnés par l'enseignant, ni constamment pris par la main :

les enseignants doivent [...] procurer le soutien affectif nécessaire pour maintenir la persévérance de chacun dans l'effort, signaler les succès, aider à surmonter les difficultés<sup>71</sup>.

L'enseignant joue alors un autre rôle : celui du médiateur. Il sélectionne les supports, les textes et le matériel qui seront susceptibles d'aider les élèves. En effet, les élèves n'ont pas les compétences requises pour trouver les ressources qui leur permettraient d'enrichir leur lecture : informations sur le contexte historique et social, autres œuvres, références culturelles essentielles à la compréhension du texte. C'est pourquoi l'enseignant doit s'assurer que les élèves se dirigent vers les bonnes sources et les documents pertinents. Ainsi, dans les séquences didactiques du troisième chapitre, l'enseignant fournit des documents dans lesquels il a déjà sélectionné les informations. De plus, avant même de guider les élèves, c'est d'ailleurs l'enseignant qui crée la situation problème et qui doit la présenter aux élèves. Cette étape est essentielle puisqu'elle déterminera si les élèves réussissent à s'approprier la tâche ou si elle leur paraît insurmontable.

En cours de route, le professeur se doit également de guider les élèves, de les aider à formuler leurs hypothèses et leurs idées : en engageant des conversations avec eux, en organisant des discussions plénières pendant lesquelles tous les élèves partagent leurs idées ou encore en incitant les élèves à communiquer leurs idées par écrit, dans un journal de bord par exemple. Si l'enseignant exige de l'élève qu'il formule ses idées de manière précise, il l'oblige à structurer sa pensée, à s'interroger sur ses hypothèses avant de les formuler, ce qui

---

<sup>70</sup> *Ibid.* p. 9.

<sup>71</sup> Poirier Proulx, *Op. cit.* p. 20.



contribuera à la distanciation nécessaire à la lecture littéraire. Dans la classe, le rôle de médiateur endossé par l'enseignant doit pouvoir mettre en valeur un lecteur passionné qui souhaite partager l'activité de lecture.

Tout au long de leur résolution de problème, les élèves sont ainsi appelés à remettre leurs idées en question grâce aux échanges avec les pairs ou avec l'enseignant. Cette interaction paraît essentielle tant pour l'apprentissage des facultés de résolution que pour l'acquisition des compétences littéraires. Le dialogue permet, en effet, d'éviter que certains élèves ne s'égarent dans des pistes erronées ou dans des interprétations non fondées. La salle de classe devient ainsi, comme le soutient Lebrun<sup>72</sup>, un lieu d'objectivation, de négociation du sens, d'écoute intersubjective et de convivialité.

La médiation enseignante est d'ailleurs l'une des composantes essentielles du triangle didactique. C'est en effet par la médiation que l'enseignant peut créer des liens pertinents entre le groupe d'élèves et l'objet enseigné. C'est pourquoi la médiation se révèle plus pertinente que certains outils tels les questionnaires que l'on retrouve dans les manuels ou dans les grilles de lecture à remplir. En effet, les questions dans les manuels présupposent souvent des connaissances que les élèves n'ont pas ou encore elles forcent une interprétation du texte, que les élèves doivent se contenter de prouver. Des problèmes similaires surviennent aussi avec les grilles de lecture. Ayant l'avantage d'aiguiser le sens d'observation des élèves, ces grilles sont pourtant limitées par leur aspect trop mécanique. De plus, leur construction enlève toute initiative aux élèves dans la formulation des hypothèses : ils se contentent de remplir les cases vides. Les élèves se limitent alors au repérage d'éléments textuels sans avoir la liberté de les interpréter. Les capacités que peuvent développer les grilles de lecture et les questionnaires ne sont pas suffisantes pour développer chez les élèves les aptitudes complexes liées à la lecture littéraire. En effet, lire un texte littéraire requiert la

---

<sup>72</sup> Marlène Lebrun, *L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture*, in Annie Rouxel, Gérard Langlade (Dir. Publ.), *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature: actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, les 29-30 et 31 janvier 2004*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «Didact. Français», 2004

maîtrise de plusieurs références, savoirs et savoir-faire. Le résultat n'est jamais objectif et les possibilités d'analyse sont pratiquement infinies. C'est pour ces raisons, comme l'observe Louis Maisonneuve, que la médiation enseignante joue un rôle important dans l'enseignement des habiletés littéraires :

Au seuil de la lecture, le texte est un matériel qui est à mesurer [...]. Laisser un lecteur apprenti ou maladroit seul face à ce travail c'est lui demander d'être responsable de la réussite ou de l'échec de l'élaboration des significations et par conséquent, sous couvert d'autonomie, l'enfermer dans une forme insidieuse de culpabilité. [...] C'est également lui retirer les points d'appui d'une connaissance explicite et c'est enfin renoncer à toute autorité, c'est-à-dire à tout engagement<sup>73</sup>.

Pour pallier certaines lacunes de leurs élèves, les enseignants vont les guider vers les éléments textuels importants, vers une interprétation personnelle de ces éléments, tout en s'assurant que les apprenants aient les connaissances requises pour questionner et étudier adéquatement le texte. L'enseignant s'assurera de fournir des outils d'analyse qui enrichiront la lecture des élèves, mais il

devra s'assurer qu'il ne subordonne pas le texte aux outils notionnels qu'il souhaite faire acquérir à ses élèves. Bien au contraire, c'est le texte qui, de façon systématique, doit constituer le pilier de la situation problème qui pourra être résolue à l'aide d'outils, car ce sont des lecteurs cultivés, curieux et critiques qu'il s'agit de former, pas des anthologies littéraires<sup>74</sup>.

Le travail de l'enseignant-médiateur est en amont de celui de l'enseignant-transmetteur : l'un fournit les clés pour l'interprétation alors que l'autre fournit l'interprétation. L'enseignant médiateur ouvre des pistes, stimule les questions de recherche, pose des balises, encadre les expérimentations... Le principal défi de l'enseignant médiateur consiste alors à laisser ses élèves construire le sens de textes qui sont, par essence, pluriels et ambigus, et ce, même s'il existe des limites à l'interprétation que les élèves ne connaissent pas et même si

---

<sup>73</sup> Rouxel et Langlade, *Op. cit.* p. 280-281.

<sup>74</sup> Falardeau, *Op. cit.* p. 105.

plusieurs interprétations ont une valeur différente qui n'est pas nécessairement perçue par les élèves. L'enseignant-médiateur veillera constamment à équilibrer son attitude, oscillant toujours entre les conseils de l'expert et le développement de l'autonomie des élèves. Former un lecteur-interprète capable de s'appropriier personnellement des textes, de donner une signification à ses lectures exige que l'élève soit régulièrement guidé vers les bonnes pistes et les bonnes références.

### *La cognition et la métacognition*

Pour stimuler leurs habiletés de lecture, les élèves ont besoin de modèles à partir desquels ils peuvent comparer leurs modes de lecture et d'interprétation. C'est pourquoi Rouxel propose de leur faire prendre conscience de cette activité de lecture par l'entremise de certains textes littéraires qui mettent en scène des lecteurs actifs. Elle cite, par exemple, Mallarmé, Valéry, Calvino (*Si par une nuit d'hiver un voyageur*), *Un drame bien parisien* (analysé par Eco), *Le dessin dans le tapis* (interprété par Iser) ou le Nouveau Roman.

Ces lectures, guidées par l'enseignant, répondent au besoin d'activités métacognitives, dans lesquelles les élèves réfléchissent sur leurs perceptions de la lecture. Rouxel propose d'ailleurs d'approfondir cette idée en proposant aux élèves des extraits qui peuvent considérablement modifier leur vision de la lecture et de la littérature. Par exemple, elle suggère de présenter des extraits de romans du 19<sup>e</sup> siècle dans lesquels on peut voir que le livre n'est pas bien vu, est même présenté comme un objet dangereux. Ainsi, les élèves pourraient prendre conscience que la valorisation actuelle de l'écrit et de la littérature est une conception récente, qui dépend d'un contexte social et historique. Les élèves auraient ainsi conscience de l'évolution du monde littéraire et de la perception de la lecture de divertissement. Enfin, Rouxel suggère un dernier groupement de textes dans lesquels les auteurs décrivent leur rapport au livre et à la lecture. Tous ces textes serviraient à faire réfléchir les élèves sur le monde littéraire, l'activité de lecture et remettraient en question leurs expériences et hypothèses personnelles : la littérature n'a pas toujours été sujette à l'admiration, l'acte de lecture englobe plusieurs actions et plusieurs démarches d'interprétation.

*Les pistes d'entrée en lecture*

Il est évidemment nécessaire de présenter aux élèves des textes sur lesquels ils n'ont pas complètement prise dès le départ (en incluant l'étude de ce texte dans une situation d'apprentissage par problème). Toutefois, pour donner un sentiment de sécurité et de contrôle aux élèves dès le début de la tâche, Falardeau propose d'entreprendre le travail en amont de ce qui était proposé par d'autres didacticiens : « en traçant un itinéraire qui faciliterait l'accès au texte imposé, afin de créer des entrées dans le texte pour que l'élève y pénètre. Le contrôle sur la tâche naîtra d'une certaine sécurité<sup>75</sup>. » En effet, dans la plupart des modèles didactiques visant à améliorer la formation des lecteurs, les élèves doivent avoir préalablement lu l'œuvre par eux-mêmes. La tâche de l'enseignant commençant après que cette lecture ait été réalisée. Cependant, Falardeau constatait que les œuvres au programme étaient souvent difficiles d'approche pour les apprentis lecteurs. C'est pour cette raison qu'il a développé des outils qui guident l'élève à l'aide d'activités préparatoires attirant l'attention sur certains éléments du texte. En d'autres mots, ses « pistes d'entrée en lecture » servent à créer un horizon d'attente significatif chez des lecteurs en plein apprentissage, au même titre que le font les préfaces chez les littéraires :

l'appropriation d'un texte littéraire passe d'abord par la création d'un horizon d'attente, c'est-à-dire la définition de ce qu'on devine du texte à lire, l'anticipation du contenu à partir de connaissances déjà maîtrisées : l'appartenance du texte à un genre, son origine historique, culturelle et géographique, son style, ses idées, son adhésion à certaines idéologies, à certains courants, l'histoire de sa réception, etc. Une telle réflexion préalable permet au lecteur de se familiariser avec une œuvre nouvelle en recourant à ses propres savoirs et savoir-faire et en développant de nouveaux besoins<sup>76</sup>.

Toutefois, un élève n'est pas toujours en mesure de créer son propre horizon d'attente, puisqu'il n'a pas les connaissances référentielles nécessaires pour construire un horizon fécond. Seul l'enseignant est en mesure de créer des activités qui vont aider l'élève à

---

<sup>75</sup> *Ibid.* p. 16.

<sup>76</sup> *Ibid.* p. 22.

construire son propre horizon d'attente. Celui-ci, s'il est bien « balisé » par l'enseignant, se révélera utile lors de la lecture de l'œuvre, lors de son analyse et dans la solution au problème posé par l'enseignant. L'horizon d'attente suscité par les pistes d'entrée en lecture doit servir à la résolution de la situation problème proposée.

C'est pourquoi

le temps consacré à l'élaboration d'un référent riche et diversifié facilitera le développement d'un horizon d'attente fécond, à l'intérieur duquel l'élève écartera plus facilement ses réflexes de rejet pour se faire plus sensible à la diversité<sup>77</sup>.

Autrement, laisser l'élève gérer seul la lecture d'un texte littéraire difficile peut non seulement nuire à sa motivation et à sa compréhension, mais peut également miner l'intérêt qu'il porte à la lecture et à la littérature. Reporter les activités d'explication après la lecture sera vain : l'élève n'aura plus envie de retourner à ce texte auquel il n'a pas adhéré la première fois. Alors qu'une présentation des difficultés du texte avant la lecture aurait mieux préparé l'élève en lui fournissant des outils stimulant sa motivation, sa compréhension et son intérêt.

L'enseignant doit ainsi concevoir des pistes qui, pour qu'elles « deviennent des points d'ancrage dans le texte [...] doivent donc s'avérer pertinentes pour l'élève lecteur avant tout, car c'est lui en définitive qui devra donner du sens à l'œuvre<sup>78</sup> ». De plus, les connaissances référentielles que fournissent les pistes d'entrée en lecture ne peuvent que nourrir l'appétence à l'égard du texte et de la tâche, le sentiment de contrôle sur le problème auquel les élèves font face. Ces pistes pourront prendre plusieurs formes en fonction du degré de difficulté du texte abordé et concerner les aspects formels, thématiques, idéologiques, historiques et culturels. Pour y parvenir, l'enseignant doit penser à s'inspirer de la culture de l'élève, de ses connaissances et de ses expériences. Ainsi, l'élève sera plus en mesure de faire des liens pertinents entre son univers, le texte à l'étude et le monde littéraire. Si les pistes fournissent

---

<sup>77</sup> *Ibid.* p. 16.

<sup>78</sup> *Ibid.* p. 7.

suffisamment d'indices et d'outils pertinents, alors les lecteurs pourront expérimenter une lecture littéraire où leur autonomie pourra être mise à profit. D'ailleurs, pour que les pistes d'entrée en lecture collaborent aux apprentissages complexes des étudiants, l'enseignant s'assurera qu'elles guident son groupe dans la résolution d'une situation problématique, inspirée d'une situation réelle, soit celui d'un lecteur qui tente de comprendre un texte complexe par la forme ou le fond.

Dans un enseignement qui tient compte des théories de la réception, il est important de se souvenir que

l'enseignant ne doit pas chercher à imposer ou à tout simplement proposer le sens d'un texte ; il doit préparer ses élèves à la lecture pour les amener à interpréter le texte de manière cohérente et pertinente, en gardant toujours à l'esprit que les apprentissages visés doivent être transférables<sup>79</sup>.

Les pistes d'entrée en lecture s'avèrent finalement un excellent moyen de sensibiliser les élèves aux multiples facettes de leur rôle de lecteur et à leur influence sur le sens du texte, sur l'appropriation de l'œuvre et de son idéologie. Avant même d'ouvrir le livre, les élèves peuvent ainsi commencer un réel travail littéraire : comprendre leur propre rôle, se faire une idée de ce qu'ils vont trouver dans le texte, entrer d'emblée dans un monde connu dès les premières lignes ou à tout le moins y éprouver un sentiment de familiarité, prendre conscience de la tâche qui les attend. Ce sont ces objectifs qui ont guidé Falardeau lors de l'expérimentation des pistes d'entrée en lecture qu'il avait créées pour *Phèdre* et pour *L'écume des jours*. Les activités préparatoires à la lecture des séquences didactiques proposées au troisième chapitre s'inspirent de ces pistes et de ces objectifs.

#### *Faire lire des œuvres intégrales*

Plusieurs anthologies accompagnent les cours de littérature. Les anthologies font même partie des documents proposés par le MELS pour accompagner les élèves dans leur formation. Toutefois, ces recueils d'extraits choisis ne permettent pas d'initier à autant de démarches de lecture que ne peuvent le faire les œuvres intégrales. C'est pourquoi les

---

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 39.

séquences didactiques présentées dans le prochain chapitre s'appuieront sur la lecture d'une œuvre intégrale, bien que ces œuvres puissent être accompagnées d'un réseau d'extraits qui y sont reliés.

D'ailleurs, selon Annie Rouxel, seules les œuvres intégrales peuvent servir à l'enseignement de la distance en lecture ; les extraits des anthologies étant généralement trop courts pour favoriser la distanciation. De plus, comme le souligne Bernard Veck, l'étude des œuvres intégrales favorise autant l'acquisition de nouveaux outils permettant d'étudier la structure des textes que de nouvelles pratiques sociales de consommation de livre. Les extraits, aussi représentatifs peuvent-ils être, ne peuvent stimuler autant ces deux aspects de l'initiation à la littérature. Pour l'étude des œuvres intégrales en classe, Veck propose des axes d'approche possibles : miser sur les rapports entre les œuvres lues et les genres littéraires ou encore relier l'œuvre avec des objets artistiques semblables. Veck privilégie les approches diversifiées puisque le but de l'enseignant est de montrer comment articuler un questionnement par rapport au texte. Si, en situation réelle, l'enseignant utilise ses connaissances diverses sur le monde littéraire et les méthodes critiques, alors l'élève devrait aussi pouvoir piger dans ces différentes approches. C'est dans le deuxième axe (relier l'œuvre avec des objets artistiques semblables) que s'inscrivent les propositions suivantes : prendre appui sur des objets divers extérieurs à l'œuvre (art, cinéma, théâtre...) pour démontrer que les adaptations sont des objets indépendants de l'œuvre originale ; faire lire d'autres textes du même auteur ou d'un autre auteur pour faire découvrir l'intertextualité aux élèves.

Dans le premier axe (rapport entre les œuvres lues et les genres littéraires) se situent les activités portant plus spécifiquement sur les caractéristiques du texte lu. Pour faciliter l'étude de l'œuvre intégrale, Veck suggère d'ailleurs de commencer par une série d'analyses portant sur des morceaux du texte. L'addition de ces études permettrait ensuite de saisir le sens global du texte. Ces études pourraient mettre en valeur les différents traits récurrents du texte lu. Le travail d'analyse final consisterait à dépasser ces petites analyses pour comprendre le fonctionnement d'ensemble de l'œuvre en effectuant un va-et-vient constant entre ces analyses et l'ensemble du texte. La circulation dans le texte assure une meilleure compréhension de la globalité et enrichit l'expérience de lecture vécue par les élèves,

puisque'ils doivent s'habituer à chercher les liens entre chaque passage et que le matériau ne se limite pas à quelques pages.

Finalement, seules les œuvres intégrales sont en mesure d'offrir une situation problème représentative de la réalité puisque les situations courantes de lecture concernent rarement l'analyse d'un court extrait. La formation de citoyens-lecteurs compétents passera donc par l'initiation à la lecture littéraire d'œuvres intégrales.

### *La séquence didactique*

Le prochain chapitre sera exclusivement consacré à l'élaboration de deux séquences didactiques. Une séquence didactique est organisée autour d'apprentissages précis. L'enseignant prépare toutes les activités et connaissances qui permettront aux élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage établis. Ici, chaque séquence sera conçue autour d'une situation problème dont l'objectif portera sur la lecture d'une œuvre intégrale. L'une d'elles aura pour objet *Ubu roi* d'Alfred Jarry alors que la seconde proposera un parcours autour du roman *Saga* de Tonino Benacquista. Les deux situations problèmes conçues exigeront que les élèves mettent en application des méthodes d'analyse fondées sur les principes de la sociologie et la sociocritique. Des activités liées à ces deux méthodes critiques seront intégrées dans chaque étape de la séquence didactique. Chaque séquence tiendra compte des compétences des devis ministériels et s'appuiera sur les principes pédagogiques énoncés dans le présent chapitre : transposition didactique, apprentissage par problème, zone de développement proximal, pistes d'entrée en lecture, médiation enseignante.

Les séquences seront divisées en trois grandes sections, représentant trois moments: avant, pendant et après la lecture. Dans la première section, la situation problème sera présentée, ainsi que l'œuvre à étudier. C'est donc durant cette phase que les élèves devront s'approprier leur tâche et se faire une idée de la situation problème. Un certain temps sera également consacré à la présentation des pistes d'entrée en lecture et au travail des élèves sur les premiers enjeux livrés par le paratexte et le début du texte. Dans cette section, les connaissances référentielles (sociales, culturelles et historique) des élèves seront enrichies par des explications supplémentaires de l'enseignant ainsi que par l'utilisation des présupposés des élèves qui seraient féconds en cours de lecture. Dans la deuxième partie, la lecture de



l'œuvre sera accompagnée de divers ateliers. Certains d'entre eux porteront plutôt sur certaines sections plus ardues du texte, certaines approches d'analyse pourront également prendre appui sur certains extraits de l'œuvre. De plus, afin d'approfondir l'interprétation et la compréhension des élèves, l'enseignant utilisera des extraits d'œuvres littéraires, picturales, cinématographiques qui sont reliées à l'œuvre analysée. Ces extraits pourraient être reliés tant par la forme, le style, le genre, le courant, l'idéologie... Cette section présentera également toutes les activités qui seront présentées par l'enseignant ou exigées de la part des élèves. Dans la dernière partie, axée sur les activités réalisées après la lecture, les élèves auront à faire la preuve des apprentissages effectués tout au long de leur lecture. C'est là que les formalités d'évaluation seront présentées, en fonction de la tâche exigée et des compétences que les élèves ont à développer. Tout au long de la séquence, des indications de temps seront données afin de donner une idée assez précise de l'organisation de l'enseignement-apprentissage prévu.

## CHAPITRE 3

### PROPOSITIONS DIDACTIQUES – INTÉGRER LA SOCIOLOGIE ET LA SOCIOCRIQUE DANS UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE

*«La didactique ne peut être une science prescriptive»*

*J.M. Rosier, Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, p. 251*

#### *Objectifs*

Rappelons qu'une séquence didactique sert à planifier l'enseignement et l'apprentissage de contenus liés à un même objectif ou à la résolution d'une situation problème. En élaborant une séquence didactique, l'enseignant définit les composantes de la situation problème et planifie les différentes activités de classe qui mèneront les élèves à résoudre le problème. L'enseignant planifie ainsi les périodes de cours, les activités qui seront proposées aux élèves ainsi que les tâches qui leur seront assignées.

Ce dernier chapitre est consacré à la présentation de deux exemples de séquences didactiques, chacune élaborée autour d'un texte différent et se donnant pour mission d'intégrer les théories avancées dans les deux premiers chapitres. Loin de vouloir prescrire un mode d'emploi, ces séquences didactiques tentent de répondre aux questions posées plus tôt : comment serait-il possible d'utiliser des théories littéraires pour favoriser l'apprentissage de la lecture littéraire? Comment faire en sorte que les étudiants aient une bonne prise sur le texte tout en utilisant des outils pertinents? Les deux séquences qui vont suivre ont été construites à partir de ces préoccupations. Toutefois, leur forme n'est pas figée, chaque enseignant pourrait y apporter des modifications, notamment en ce qui a trait à la durée et à la pondération. Il est également important de préciser que la planification de ces séquences demeure théorique puisque ni l'une ni l'autre n'a été testée en classe.

Chaque séquence comportera des sections similaires : description des difficultés posées par le texte à l'étude, angles d'approche proposés aux élèves, informations fournies aux élèves avant la lecture, activités organisées pour faciliter la compréhension de l'œuvre à

toutes les étapes (avant, pendant et après la lecture), description des travaux exigés des élèves.

### *Les textes choisis*

Les deux textes choisis sont de formes et de genres différents : une pièce de théâtre et un roman. De plus, ils sont issus d'une époque différente : fin du XIXe siècle et fin du XXe siècle. Ce choix a pour but d'expérimenter différents angles d'approches et différentes manières d'exploiter la sociologie et la sociocritique dans les cours de littérature.

Dans *Ubu roi*, ces théories serviront à explorer l'histoire de la réception de cette pièce d'Alfred Jarry ainsi qu'à offrir des pistes d'analyse de la critique sociale portée par le grotesque et par le personnage du Père Ubu. Dans *Saga*, les étudiants pourront établir des liens entre la sociologie et la série télévisée qui est créée dans le roman. La sociocritique leur servira à analyser les points de vue sur la télévision, le cinéma et le rôle des auteurs proposés dans le texte.

Dans les deux cas, l'enseignant ne limitera toutefois pas les axes de lecture à la sociologie et la sociocritique, afin de ne pas empêcher une vision globale du texte à l'étude. Signalons, enfin, que les deux séquences sont indépendantes, elles ne sont pas spécifiquement conçues pour être enseignées l'une à la suite de l'autre, dans le même cours. C'est pourquoi certains aspects sont abordés dans les deux séquences.

### *Présentation des séquences didactiques*

Les deux séquences didactiques présentées ici sont organisées de la même manière, en abordant d'abord les difficultés posées par le texte, les compétences à développer dans la séquence et la situation problème proposée aux élèves. La part la plus importante de la séquence sert à décrire le déroulement des séances de cours ainsi que les activités dirigées par l'enseignant. Dans chaque cas, les activités sont présentées selon le moment de la lecture (avant, pendant et après). À chacune des étapes, des sections présentent les éléments sur lesquels l'enseignant fera travailler ses élèves, en indiquant la durée prévue, les sections de l'œuvre qui devront avoir été lues, le type d'activité qui sera faite en classe et, le cas échéant,

le travail qui sera évalué. La description des travaux évalués est située à la toute fin de la séance (type de travail, sujet, valeur dans la séquence).

### *Séquence didactique élaborée pour Ubu roi d'Alfred Jarry*

#### *L'œuvre et la situation problème*

#### *Rappel des défis posés par le texte*

Avant même d'amorcer l'analyse textuelle, certains étudiants éprouveront des difficultés avec le genre dramatique. En effet, comme les pièces de théâtre sont rédigées en respectant certaines conventions liées au genre, les étudiants qui ne sont pas familiers avec ce genre aborderaient le texte avec des lacunes qui pourraient nuire à leur lecture, leur interprétation, leur plaisir et leur motivation. L'enseignant devrait être conscient des difficultés posées par le genre et initier ses élèves aux codes textuels théâtraux. D'autres difficultés de lecture vont se poser lorsqu'il sera question d'analyser le texte : comprendre l'absurde, aller au-delà de la grossièreté, analyser les critiques sociales. Ces difficultés doivent donc être prises en considération par l'enseignant, de manière à limiter les obstacles qui pourraient entraver la lecture des élèves.

#### *Situation de la séquence dans le parcours littéraire de l'élève*

Selon le découpage des cours proposé par les devis ministériels, l'étude d'*Ubu roi* se ferait dans le deuxième cours obligatoire de français au collégial. Les étudiants doivent faire des liens entre les textes qu'ils lisent et la vision du monde proposée par l'auteur. C'est pourquoi une partie de la séquence didactique proposée ici sera consacrée aux liens qui existent entre les idées du texte et la vision du monde qui s'en dégage. Cette séquence comporte 10 séances de 2 heures chacune, pour un total de 20 heures de classe.

#### *Compétences et objectifs de la séquence*

Comme pour tous les cours de littérature, il s'agit ici de développer les aptitudes de lecture littéraire des étudiants. Viennent s'ajouter à cela les objectifs officiels tels que nous les avons décrits dans le deuxième chapitre, dont les capacités d'analyse et de rédaction. Il s'agit, ici, de faire rédiger aux élèves une dissertation explicative.

### *Élaboration et définition de la situation problème*

Cette séquence propose d'aborder le texte de Jarry sous plusieurs angles, avec plusieurs objectifs :

- Lire un texte de théâtre ;
- Comprendre la grossièreté des personnages et le grotesque des situations ;
- Comprendre l'absurde dans le texte ;
- Comprendre certaines notions de sociologie en étudiant l'histoire de la réception critique d'*Ubu roi* ;
- Interpréter la critique historique et sociale qui se dégage du texte et du Père Ubu

La séquence sera conçue de manière à offrir aux étudiants les informations qui peuvent les aider à surmonter les obstacles du texte tout en leur laissant la possibilité d'interpréter le texte par eux-mêmes. De plus, tout au long de la séquence, le professeur complètera la lecture des étudiants en leur proposant des extraits d'œuvres qui pourront enrichir l'interprétation du texte. Les activités proposées viseront l'atteinte de l'un de ces objectifs alors que le travail final exigera des élèves qu'ils fassent la preuve qu'ils maîtrisent tous ces aspects de l'œuvre.

### *Activités préparatoires à la lecture*

La lecture d'*Ubu roi* est plus facile lorsque l'on est en mesure de comprendre dans quel milieu social, historique et culturel Alfred Jarry a rédigé le texte et produit le spectacle. Les activités préparatoires à la lecture serviront ainsi à mettre en place les connaissances qui aideront les étudiants à comprendre le texte et à intégrer quelques notions d'histoire littéraire.

Les connaissances visées par ces activités concernent le contexte social et politique (fin de siècle mouvementé par les révolutions, les mouvements ouvriers, les innovations scientifiques et les mouvements religieux); le contexte artistique et culturel (courants littéraires, succès théâtraux, champ théâtral de l'époque); la première représentation au théâtre de l'œuvre (Lugné-Po, intentions de Jarry, théâtre de Guignols, réception critique immédiate, réponse de Jarry à la critique) et l'histoire du texte (éléments biographiques de Jarry, création du texte et du personnage).

De plus, avant la lecture de l'œuvre, les étudiants devront être initiés à la forme et à la structure des textes dramatiques. Ainsi, ils seront en mesure de comprendre ces codes dans le texte tout en établissant dès le départ des liens pertinents entre le texte et le contexte. Ils

acquerront aussi un vocabulaire approprié pour décrire les différents éléments de la structure du texte.

*Horizon d'attente des élèves – stéréotypes et genre dramatique (première séance)*

Durée : une séance de 120 minutes

Avant d'aborder le texte et son contexte, une première activité guidera les étudiants vers les thèmes qui seront abordés dans le texte. En intégrant la théorie des stéréotypes, l'enseignant guidera les étudiants vers certains thèmes tout en les préparant à porter une attention particulière au traitement de ces thèmes dans le texte. Ainsi, les apprentis lecteurs pourront aborder le texte avec un horizon d'attente fécond orienté par l'enseignant.

Pour amorcer la construction de l'horizon d'attente des élèves, l'enseignant les invitera à discuter autour des thèmes suivants : guerre, aristocratie, quête du pouvoir, tyrannie, dictature, comédie, théâtre. En discutant de ces thèmes, les étudiants pourront partager avec les autres leurs perceptions et leurs conceptions de ces thèmes. Ils pourraient ainsi discerner les éléments en commun des éléments divergents chez chacun d'eux. Ensuite, ils dresseront une liste de stéréotypes liés à ces thèmes : quels types de personnages ces stéréotypes concernent-ils, quelles actions mènent ces personnages, qu'est-ce qui fait rire dans une comédie, qu'est-ce que le théâtre pour les élèves?

Ensuite, à partir de la liste de stéréotypes, l'enseignant explorera les différentes composantes du paratexte avec les élèves (couverture, titre, exergue, quatrième de couverture, liste de personnages...). Les élèves communiqueront ensuite leurs impressions sur ces éléments et tenteront de prédire la teneur de l'action et des personnages. Le professeur invitera également les étudiants à faire des liens avec la liste des stéréotypes (stéréotypes confirmés ou détournés, ajout de stéréotypes). Les discussions entre élèves pourront d'abord avoir lieu en sous-groupes, avant de mettre les éléments en commun lors d'une discussion plénière animée par l'enseignant.

Pour amorcer l'entrée dans le texte, des élèves volontaires liront la première scène à voix haute. Tous pourront ainsi prendre conscience des enjeux qui s'annoncent dans la pièce et des personnages principaux. L'enseignant pourra ensuite discuter avec les élèves de leurs

premières impressions : structure du texte, enjeux, récit, personnages principaux, style et grossièreté. Le groupe pourra finalement faire des liens entre ces premiers éléments du texte et les stéréotypes abordés dans la première partie de la séance. L'enseignant demandera aussi aux étudiants d'énoncer ce à quoi ils s'attendent dans le reste du texte en regard de la première scène.

Finalement, la dernière activité prévue dans la séance vise à rendre les élèves attentifs à la forme du texte théâtral. En partant des observations des élèves, l'enseignant leur présentera les différentes composantes formelles (scènes, personnages, didascalies, actes). D'ailleurs, l'enseignant invitera les élèves à parcourir les différentes scènes du premier acte et les différents actes pour comprendre les caractéristiques du début et de la fin d'une scène ainsi que le début et la fin d'un acte. Cette activité répond ainsi à l'un des objectifs de lecture : lire un texte de théâtre.

Cette activité préparatoire, en plus d'initier les élèves à l'analyse du texte les prépare à la lecture : manipulation du livre-objet, observation des éléments du paratexte, lecture amorcée avec l'enseignant. Ainsi, une fois seuls devant la tâche de lecture, ils ne seront plus devant un objet méconnu ou un texte qui présente trop d'éléments étrangers. De plus, si l'enseignant leur présente l'organisation des prochaines séances et du travail qu'ils devront effectuer, les apprentis lecteurs ont plus de chances de se sentir en contrôle et de s'appropriier la tâche qu'ils devront accomplir.

### *Horizon d'attente de 1895*

Exigence pour cette étape : avoir lu le premier acte – Durée : 2 séances de 120 minutes

Cette activité veut dresser un portrait complet de l'horizon d'attente du spectateur de 1895. Pour y parvenir, les élèves devront avoir un aperçu de tous les thèmes qui composent cet horizon d'attente : sphère politique, champ artistique et théâtral, naissance de l'œuvre dans la vie d'Alfred Jarry... Toutefois, les connaissances impliquées dans chacun de ces aspects sont nombreuses. C'est pourquoi le travail sera effectué en sous-groupes. Chaque groupe travaillera sur l'un de ces thèmes, aidé d'un recueil de textes et de documents fournis par l'enseignant. Chaque équipe devra ensuite dépouiller les informations contenues dans les documents et en préparer une synthèse claire qu'elle présentera au reste de la classe. Ainsi,

les élèves deviennent des multiplicateurs du savoir et les informations importantes ne dépendent pas uniquement de l'enseignant, mais aussi de leur travail. Chaque équipe se verra confier une tâche liée à l'aspect qu'elle étudie. Il y aura une équipe qui travaillera sur le contexte social et politique, une équipe qui travaillera sur le contexte poétique, littéraire et théâtral et une dernière équipe qui travaillera sur l'histoire du texte et les intentions annoncées par l'auteur.

Chaque équipe aura droit à un recueil de textes. Le contexte social et politique sera décrit à l'aide d'extraits de manuels d'histoire, d'anthologies littéraires, de résumés sur chaque régime politique, de «lignes du temps» décrivant les révolutions politiques du XIXe siècle, de textes rédigés par les contemporains sur leur époque décrivant les valeurs importantes, les innovations techniques et les points de vue critiques sur les événements... La mission de l'équipe sera d'organiser les informations pour décrire les valeurs, les inquiétudes, le régime politique, le climat politique français et européen, les tensions entre les nations européennes et les innovations scientifiques qui marquaient la fin du XIXe siècle.

Le contexte artistique poétique et théâtral sera décrit à l'aide de résumés sur les différents courants poétiques, littéraires et théâtraux qui étaient en vogue à l'époque (néo-classicisme, néo-romantisme, poésie parnassienne, poésie décadente, poésie symboliste, théâtre symboliste, comédies à succès), d'extraits d'œuvres liées à ces courants (Maeterlinck, Rostand, Feydeau, Courteline), d'une description des lieux théâtraux importants et des types de productions qu'ils présentent, de critiques de spectacles populaires qui décrivent ce qui était apprécié du public. L'équipe devra alors regrouper les informations en décrivant les courants principaux (caractéristiques, valeurs, critiques, auteurs reconnus) et en décrivant l'activité théâtrale de la fin du siècle (auteurs, lieux, metteurs en scène reconnus, types de spectateurs).

Le troisième recueil de textes portera sur l'histoire du texte à l'étude et comprendra des textes d'anthologies littéraires présentant *Ubu roi*, des descriptions sur les origines du texte et du personnage, des éléments biographiques de l'auteur, une description du travail de Lugné-Po et de son théâtre de l'œuvre, des extraits de textes d'Alfred Jarry dans lesquels il présente son œuvre et ce qu'il veut en faire dans les représentations, des descriptions des procédés



théâtraux dont Jarry traite dans ces textes (théâtre de guignols, marionnettes, masques). Le groupe qui travaille cet aspect doit alors faire une synthèse sur les origines du personnage, les intentions textuelles et scéniques de Jarry ainsi que sur les moyens théâtraux mis à sa disposition (théâtre de l'œuvre, guignols, masques...).

Chaque équipe devra dépouiller les recueils de textes et proposer un plan de synthèse à l'enseignant. Les équipes auront au moins une séance pour rédiger cette synthèse et établir des liens entre les éléments qu'ils retiennent et des éléments textuels du premier acte. Après quoi, l'enseignant fera le lien entre ces trois sujets. Alors, au cours de la deuxième séance de ce bloc, chaque équipe devra présenter les éléments importants et les informations qu'ils ont retenus ainsi que les liens qu'ils ont établis entre ces informations et le premier acte. L'enseignant complètera les informations des équipes et proposera un tableau qui rassemble tous les éléments importants de chacun des aspects.

La fin de la séance servira à concevoir, avec les élèves, une grille de lecture tenant compte des trois axes étudiés et dont les élèves pourront se servir au cours de leur lecture. Cette grille, sans être un préalable à l'interprétation, aidera les élèves à être attentifs à certains aspects du texte, pour le reste de la lecture.

Pour terminer cette partie de la séquence, l'enseignant reviendra avec les élèves sur la toute première scène et, au regard des informations acquises lors des deux dernières séances, demandera aux élèves d'identifier : ce qui frappe le plus, ce qui pouvait frapper le lecteur de l'époque, ce qui répondait à l'horizon d'attente et ce qui déstabilisait cet horizon d'attente. L'enseignant choisira les réflexions les plus pertinentes pour dresser la liste des éléments auxquels les lecteurs devront porter une attention particulière pour le reste de la lecture, cette liste complètera la grille de lecture.

Les activités préparatoires à la lecture permettront aux élèves de découvrir le texte et d'être outillés pour les activités de lecture. Les informations sur le contexte de production et de réception les prépareront à établir des liens entre l'œuvre, le contexte et la réception critique. Ces informations leur serviront plus tard dans la séquence et les aideront à atteindre l'un des objectifs de départ : comprendre certaines notions de sociologie en étudiant l'histoire de la réception critique.

### *Activités pendant la lecture*

L'un des principaux aspects de cette partie de la séquence portera sur l'histoire de la réception et de la postérité de la pièce. Pour travailler cet aspect, l'enseignant accordera une partie de chacune des séances à l'étude d'un élément différent : réception immédiate, réponse de Jarry, reprises de la pièce et nouvelles productions, références dans les courants littéraires postérieurs, évolution de la place accordée à Jarry dans le champ littéraire et dans les anthologies, textes de Jarry reprenant le personnage du Père Ubu... Ces éléments pourront faire comprendre aux élèves que la perception des critiques et des littéraires par rapport à cette pièce n'a pas toujours été la même et que la valeur que l'on accorde actuellement au texte a évolué dans le temps. De plus, ces informations vont également enrichir les informations recueillies par les élèves avant la lecture.

### *Lecture du comique dans Ubu roi*

Exigence : Avoir lu au moins les deux premiers actes – Durée : deux séances de 120 minutes

À partir de quelques extraits distribués aux élèves (Acte I – Scène 6; Acte III – Scène VII; Acte IV – Scène VI), les élèves étudieront les effets comiques dans le texte. L'enseignant lira les scènes avec les élèves. Ces derniers devront par la suite dresser la liste des éléments comiques du texte : qu'est-ce qui fait rire le lecteur, le spectateur (personnage, action, jeux de mots, ironie, moquerie...). L'enseignant guidera les élèves vers les caractéristiques du comique dans *Ubu roi* et vers les sens de ces effets comiques (par rapport à l'action de la pièce, aux personnages, à la critique sociale, à la vision du monde). Quelle perception de l'aristocratie et de la royauté ces effets comiques et la grossièreté des propos laissent-ils sur le lecteur? Ce qui est comique dans le texte est-il dû à la situation, aux propos des personnages ou encore à des actions inattendues?

Dans la deuxième séance de ce segment, les élèves, travaillant en équipe, devront trouver des effets comiques dans les autres scènes du texte en précisant la nature du comique et son effet sur le sens du texte et sur le lecteur. Afin que les élèves soient en mesure de comparer les effets comiques dans *Ubu roi* avec ceux d'autres textes comiques, l'enseignant proposera des extraits de textes comiques (*Le dîner de cons*, *Le Malade imaginaire*). Les élèves devront alors comparer les textes et expliquer les différences entre le comique de ces

extraits et celui d'*Ubu roi*, ainsi que les différences dans l'effet produit chez le lecteur et dans la vision du monde qui se dégage de ce comique. Ce travail sur les effets comiques est lié à l'objectif de lecture (comprendre la grossièreté des personnages et le grotesque des situations) et préparera les élèves à l'interprétation de la crique sociale qui se dégage du texte.

Dans la dernière partie de ce segment, l'enseignant présentera les consignes du premier travail que les élèves devront accomplir. En choisissant un aspect précis du texte, les élèves rédigeront le plan détaillé d'une dissertation explicative.

### *La réception critique*

Exigence : avoir lu au moins les trois premiers actes – Durée : 3 séances de 120 minutes

Cette partie de la séquence didactique sera consacrée à l'étude de la réception critique d'*Ubu roi*. L'enseignant proposera aux élèves un recueil de textes qui contiendra des textes critiques de plusieurs époques, depuis la création de la pièce : critiques immédiates, commentaires dans les anthologies littéraires, critiques de productions théâtrales plus récentes, auteurs faisant référence à Ubu ou à Jarry dans leurs textes... L'enseignant guidera les élèves dans la lecture de ces documents. Les élèves devront alors tracer le parcours de l'œuvre dans la perception des critiques : quand et comment la perception a-t-elle changé, quels éléments du texte sont donnés en exemple dans chaque document?

La première séance de la section sera consacrée à la réception critique, immédiatement après les premières représentations d'*Ubu roi*. En se concentrant d'abord sur les critiques immédiates, l'enseignant demandera aux élèves de trouver des éléments dans le texte qui ont pu expliquer les critiques négatives. De quelle manière le texte a-t-il vexé l'horizon d'attente décrit avant la lecture? Quels éléments répondaient correctement à cet horizon d'attente?

L'enseignant peut étudier la réponse que Jarry a faite à ces critiques. Les élèves peuvent alors analyser les commentaires de Jarry en lien avec le texte. Ils pourront ensuite décrire les éléments sociaux, artistiques et politiques critiqués par Jarry dans ses commentaires et dans son œuvre.

La deuxième séance de cette section sera consacrée à la réception critique ultérieure, jusqu'à la postérité et la reconnaissance de la valeur du texte de Jarry : autres productions, discours dans les anthologies, références dans les discours et les autres œuvres. Ainsi, les élèves prendront conscience que la perception d'*Ubu roi* a évolué, permettant ainsi l'entrée d'Ubu dans le dictionnaire avec la création de l'adjectif ubuesque. Ce travail exigera que les élèves reprennent les idées des activités préparatoires à la lecture et viendra compléter le travail amorcé sur l'histoire de la réception critique.

Dans la troisième séance, l'enseignant initiera les élèves aux courants influencés par Alfred Jarry, dont l'absurde et la pataphysique. À l'aide d'extraits associés à ces courants et de descriptions de ces courants (*La cantatrice chauve*, *En attendant Godot*), les élèves devront trouver des exemples dans *Ubu roi* pouvant être liés aux idées de ces courants. L'enseignant reviendra à ce moment sur les courants dont il avait été question au début de la séquence didactique. Les élèves pourront alors repérer les éléments du texte qui démontrent que Jarry fait le pont entre les courants du XIXe siècle et ceux du XXe siècle. Les élèves pourront également percevoir les éléments absurdes du texte.

Pour compléter cette section, l'enseignant propose un travail à ses étudiants. Ces derniers doivent rédiger un court texte présentatif qui présenterait le texte et ses enjeux à des spectateurs de théâtre.

#### *Activités après la lecture*

#### *Bilan et évaluation*

Durée : 2 séances de 120 minutes

Dans cette dernière section de la séquence, les élèves auront lu tout le texte. Les activités proposées par l'enseignant devront guider les élèves vers l'évaluation finale de la séquence, la rédaction d'une dissertation explicative qui exigera que les élèves mettent en relation les différents éléments traités dans l'ensemble de la séquence didactique.

La première de ces activités sera une discussion sur le drame caché derrière le comique et la grossièreté. Les élèves seront invités à partager leur point de vue sur la pièce et son

action dramatique. Est-ce que le comique nuit à l'action? Est-ce que le public peut comprendre les critiques sociales à travers le drame et le comique? Les élèves seront invités à exposer leurs idées en s'appuyant sur des extraits du texte et sur les autres textes distribués durant la séquence. Le professeur animera une séance de discussion pendant laquelle tous les élèves devront exprimer leur point de vue et leur appréciation de la pièce.

Ensuite, l'enseignant peut guider les élèves dans la réflexion sur les liens possibles entre le texte et l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle : comment Jarry a-t-il pu prévoir les guerres sanglantes du siècle qui s'annonçait? En revenant sur le texte, les stéréotypes du début de la séquence et le climat politique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignant invitera les élèves à faire des liens avec les guerres mondiales : tensions politiques, invasions territoriales, quête du pouvoir, dictateurs... Partant de l'hypothèse qu'Alfred Jarry pouvait imaginer les guerres qui allaient éclater, quels étaient les éléments du texte qui font part de ces éléments anticipés, quels étaient les éléments politiques critiqués par Jarry?

Pour clore la séquence, l'enseignant propose aux élèves le sujet du travail final. Chaque élève devra rédiger une dissertation explicative de 800 mots, tel que l'exige le programme ministériel.

#### *Description des travaux évalués pendant la séquence didactique*

##### *1— Plan détaillé de dissertation explicative sur le traitement d'un thème dans Ubu roi (30 % de la séquence) – proposé à la cinquième séance*

Pour préparer son plan de dissertation explicative, chaque élève devra choisir un aspect du texte (les personnages ou l'un des personnages, la science, le progrès technique, le pouvoir, l'aristocratie, la grossièreté, la vulgarité, l'absurdité des situations...) ainsi qu'une scène où cet aspect est important. Les élèves devront ensuite analyser la scène en fonction du thème choisi : quel point de vue apparaît de cette scène et de la pièce, comment peut-on lier les effets comiques de la scène avec le thème analysé, quel est l'apport de ce thème dans le déroulement de l'action, quel rapport peut-on établir entre le traitement de ce thème et l'époque ou les intentions annoncées par l'auteur?

Ce travail permettra aux élèves de démontrer leurs capacités d'analyse textuelle tout en poursuivant le travail amorcé en classe sur les effets comiques. La forme exigée vise également à mener les élèves vers la compétence du cours : rédiger une dissertation explicative, sans toutefois exiger autant de temps puisque les élèves devront se concentrer sur la structure de la dissertation, l'organisation de leurs idées.

*2— Présentation de la pièce dans un texte remis à des spectateurs au théâtre (30 % de la séquence) – proposé à la huitième séance*

Dans ce travail, l'enseignant exigera des élèves qu'ils écrivent un texte qui pourrait présenter la pièce de Jarry dans un texte accompagnant une représentation théâtrale. Les élèves devront imaginer que la troupe de théâtre du collège prépare *Ubu roi* et qu'ils doivent rédiger un texte qui présentera la pièce et ses enjeux aux spectateurs. Ils devront ainsi mettre en valeur leurs connaissances sur l'histoire de la pièce (texte, spectacle et production) ainsi que leur perception des enjeux actuels du texte, ceux qui pourraient interpeller le spectateur d'aujourd'hui. Les élèves devront également faire preuve d'aptitudes de synthèse puisque ce texte devra être assez court (400 mots).

La rédaction de ce texte fournira à l'enseignant une occasion d'évaluer les élèves sur leur compréhension du texte et des aspects étudiés en classe. Par la même occasion, ce travail peut démontrer aux élèves certaines applications des connaissances littéraires et historiques dans un contexte réel. De plus, la forme exigée n'est pas aussi contraignante que celle des autres travaux (plan et dissertation). Ainsi, les élèves pourront exprimer un peu plus leur créativité.

*3— Dissertation explicative de 800 mots (40 % de la séquence) – proposé à la dixième séance*

À la fin de la séquence, les élèves devront produire une dissertation explicative répondant aux exigences ministérielles. Voici le sujet qui pourrait être proposé : Un ami a vu *Ubu roi*. Il a trouvé la pièce drôle, mais sans plus. Il a été très marqué par la grossièreté des personnages et des propos. Comment le convaincre que le texte de Jarry est plus qu'une simple comédie? Appuyez-vous sur le texte et les connaissances sur la pièce et le contexte sociohistorique pour faire découvrir d'autres aspects du texte et convaincre votre ami qu'*Ubu*

*roi* est une œuvre qui critique plusieurs aspects de la société de la fin du XIXe siècle et qui a marqué le paysage artistique du début du XXe siècle.

*Séquence didactique élaborée pour Saga de Tonino Benacquista*

*L'œuvre et la situation problème*

*Rappel des problèmes posés par le texte*

Contrairement à *Ubu roi*, *Saga* est moins susceptible de causer des problèmes de compréhension à la lecture. Toutefois, si l'enseignant dirige les élèves vers certains aspects du texte, l'analyse des élèves pourra être plus complète. La tâche de l'enseignant sera alors de fournir des données aux élèves afin qu'ils enrichissent leur lecture et qu'ils proposent une interprétation fondée sur la sociologie de la littérature. En effet, le roman fait découvrir aux lecteurs la création d'une série télévisée, de l'idée originale à la postérité en passant par les diffusions et les réactions du public. Cette histoire peut alors servir de base à l'initiation à la sociologie littéraire.

De plus, l'auteur, Tonino Benacquista, a inséré de très nombreuses références culturelles, littéraires et cinématographiques tout au long de son roman. Ne pas connaître ces références ne nuit certainement pas à la compréhension du roman, mais l'enseignant peut aider les élèves à reconnaître ces références, ce qui leur permettra d'enrichir leur compréhension.

L'enseignant pourra également guider l'élève vers certains passages qui pourraient passer inaperçus, mais dont l'enseignant pourrait se servir pour initier ses apprentis lecteurs à certaines notions littéraires, dont l'intertextualité ou l'importance de la relecture dans la compréhension des textes.

Finalement, à plusieurs occasions dans le roman, les personnages ou le narrateur expriment des avis sur le rôle des scénaristes et des auteurs, sur la qualité de la télévision et du cinéma. L'enseignant pourrait alors attirer l'attention des élèves sur ces prises de position afin qu'ils soient en mesure de commenter le point de vue sur ces aspects qui est exprimé dans le roman, ainsi que l'évolution de ce point de vue tout au long du parcours des protagonistes et de la série télévisée.

Les défis ne sont donc pas posés par le texte comme tel, mais par l'enseignant qui guidera la lecture des élèves afin qu'ils soient en mesure de proposer une interprétation inspirée de la sociologie et de la sociocritique.

### *Situation de la séquence dans le parcours de l'élève*

L'étude de *Saga* pourrait très bien se situer dans le deuxième cours de littérature (ensemble 601-102), tout comme les objectifs de la séquence pourraient s'appliquer à la compétence 00K (quatrième cours de la formation générale, avec contenu adapté au programme d'étude); d'autant plus que ce dernier cours est souvent consacré à l'étude d'œuvres plus récentes ainsi qu'aux autres formes d'arts et aux médias. Toutefois, la construction de la séquence didactique présentée ici conviendra au cours 601-102, en grande partie à cause de la place accordée à l'analyse sociologique et à l'étude de la vision du monde présentée par Benacquista, ainsi qu'avec la nature des travaux exigés des élèves. La séquence didactique élaborée ici contiendra onze séances de 120 minutes pour un total de 22 heures de travail en classe.

### *Compétences et objectifs de la séquence*

Les compétences de la séquence autour de *Saga* sont inspirées des défis de lecture que le professeur va proposer à ses élèves. Ainsi, les élèves devront développer des aptitudes de lecture littéraire, tout en étant aptes à lier l'œuvre à son contexte sociohistorique. Ils devront également être en mesure de commenter la vision du monde présentée par l'auteur tout au long de son roman.

### *Élaboration et définition de la situation problème*

Ainsi, l'enseignant devra présenter la séquence didactique en s'appuyant sur les objectifs de lecture suivants :

- Lire un roman français récent ;
- Proposer une lecture inspirée de la sociologie littéraire ;
- Comprendre le point de vue et les critiques sur le monde cinématographique et télévisuel ;
- Comprendre le rôle et les responsabilités du scénariste qui se dégagent de la narration.



Pour chacun de ces objectifs, l'enseignant présentera les notions et les concepts essentiels et guidera les élèves vers les éléments du texte les plus pertinents. Il fournira également des informations et des extraits d'œuvres pouvant assurer une meilleure lecture des élèves. Plusieurs activités seront proposées aux élèves afin qu'ils mettent en pratique les habiletés exigées alors que le travail final exigera qu'ils aient atteint tous ces objectifs.

#### *Activités préparatoires à la lecture*

Avant même que les élèves ne commencent leur lecture, l'enseignant peut les amener à réfléchir sur certaines idées qu'ils retrouveront au fil du texte. Ainsi, ils seront mieux préparés lorsqu'ils liront celui-ci. De plus, les activités préparatoires vont créer un horizon d'attente fécond chez les apprentis lecteurs.

#### *Stéréotypes et perceptions du monde de la télévision et du cinéma*

Durée : une séance de 120 minutes

La première séance mettra en place le thème principal : le monde de la télévision et de la création. L'enseignant guidera d'abord une discussion sur la télévision avec les élèves : qualité du média, influence de la télévision sur la vie quotidienne, qualité des émissions, influence de la télévision américaine, caractéristiques des bonnes et des moins bonnes émissions... Cet échange suscitera des débats sur le média puisque chacun défendra ses goûts et ses intérêts. Cette discussion servira également à dresser un portrait de la production télévisuelle actuelle. Les élèves seront ensuite invités à faire la liste des stéréotypes liés à la télévision : comparaison avec le cinéma, auteurs, acteurs, producteurs, thèmes, comparaison avec la télévision américaine ou la télévision française...

L'enseignant abordera la notion de scénariste en demandant aux élèves de dresser des listes de personnalités connues dans le monde du cinéma ou de la télévision : acteurs, réalisateurs, producteurs, scénaristes. Ils devront ensuite comparer leurs listes et la longueur de chacune d'elles, afin de se rendre compte que la liste des scénaristes est probablement plus limitée, que les auteurs sont moins connus et reconnus. Les élèves pourraient ensuite proposer des hypothèses sur cette différence : sont-ils moins importants, moins intéressants, pourquoi sont-ils moins médiatisés? Ensuite, l'enseignant animera des discussions sur la

notion de créateur : quel est le rôle de l'auteur, dans quelles conditions travaille-t-il, quelle est sa liberté, quelles sont ses contraintes, quelle reconnaissance sociale acquiert-il?

Cette séance préparera les élèves à réfléchir sur la thématique du roman. De plus, ayant déjà discuté en classe des qualités et défauts de la télévision, ils ont plus de chances de porter attention à ces prises de position au cours de leur lecture.

### *Présentation des personnages et des enjeux*

Exigence pour cette étape : avoir lu la première partie *L'équipage* (et jusqu'à la page 70 pour la deuxième séance) – Durée : deux séances de 120 minutes

Au début de la séance, l'enseignant peut revenir avec les élèves sur les informations présentées dans *L'équipage* : quelles sont les caractéristiques des quatre personnages (situation personnelle, âge, motivation, ambition, personnalité...), quel est l'enjeu, quel est leur travail, dans quelles conditions doivent-ils écrire, quelles sont leurs contraintes et leurs libertés, quelle est la raison pour laquelle cette série télévisée est produite... Ainsi, l'enseignant vérifie avec les élèves leur compréhension et leur perception des enjeux. Il peut également les inviter à partager leurs impressions, leurs intuitions sur ce qui va arriver ensuite, comment la collaboration va-t-elle se dérouler? Pour enrichir leur réflexion et leurs commentaires, l'enseignant peut lire avec les élèves les différents éléments du paratexte : couverture, résumé de la carrière de l'auteur, dédicaces, citations en exergue, quatrième de couverture. Les élèves pourraient ensuite discuter en petits groupes de ces passages et de la signification qu'ils peuvent prendre en tenant compte de ce qu'ils connaissent déjà : qu'est-ce que ces éléments peuvent dire de plus sur le texte?

Ensuite, l'enseignant peut amorcer une discussion sur les contraintes laissées aux scénaristes : en quoi ces contraintes modifient-elles leur travail? Il peut également présenter les contraintes que les auteurs des romans *Harlequin* reçoivent aussi. Ces contraintes, réelles, peuvent faire prendre conscience aux élèves que les auteurs sont toujours influencés par des facteurs extérieurs à leur volonté : budget, public cible, heures de diffusion ; et que ces facteurs influencent le contenu et la forme du texte.

Pour la deuxième séance de cette section, les élèves devront avoir lu jusqu'à la page 70, les personnages pourront alors être mieux décrits et les élèves auront pris connaissance du mode de travail de l'équipe de scénaristes. La séance sera surtout consacrée à la préparation des divers aspects de la lecture. L'enseignant mettra donc en place des informations qui faciliteront la compréhension et qui permettront aux élèves de prendre des notes de lecture qui leur serviront tout au long de la séquence.

L'enseignant poursuivra la discussion déjà amorcée à la séance précédente sur les caractéristiques des personnages. À partir de ce que les élèves ont lu, ils devront créer une fiche pour chaque personnage. Chaque fiche devra contenir les informations suivantes : âge, ambition, réalisations passées, personnalité, situation personnelle... L'enseignant invitera les élèves à compléter ces fiches au cours de leur lecture afin de noter l'évolution des personnages durant la création de la série. Les élèves seront également invités à travailler en équipe afin de comparer les différents textes produits par chaque scénariste lors de la première rencontre : comment travaille chacun d'eux, quels thèmes se dégagent de leurs textes, quelle est la dynamique de travail qui s'installe...

Par la suite, l'enseignant reviendra sur la citation de Chesterton<sup>80</sup> en exergue afin de sensibiliser les élèves à la thématique du rôle de la fiction et des créateurs. Ces deux éléments reviennent fréquemment dans le texte. Il invitera donc les élèves à prendre en note les passages qui traitent de ces aspects, soulignant avec eux des passages relevés dans la partie du roman qui a déjà été lue. Ainsi, avant d'amorcer la lecture de l'œuvre, l'enseignant invitera les élèves à prendre en note dans un tableau trois types d'informations au cours de la lecture de la section *Saga* : informations sur les scénaristes, informations sur les personnages de la série, informations sur la série et sa diffusion.

Finalement, pour aider les élèves dans leur lecture, l'enseignant leur fournira deux guides : l'un d'eux contiendra une carte de Paris avec des informations sur les lieux cités (afin que les élèves situent l'action dans la ville) tandis que l'autre contiendra des informations sur les références culturelles, historiques, artistiques et cinématographiques

---

<sup>80</sup> «La littérature est un luxe. La fiction une nécessité.»

contenues dans l'œuvre. Ils pourront ainsi consulter ces éléments tout au long de leur lecture. Des documents d'accompagnement permettront aux élèves de comprendre tous les éléments du roman et ainsi, d'avoir les outils pour atteindre l'un des objectifs : lire un roman français moderne.

### *Activités pendant la lecture*

#### *Le roman comme une prise de position sur le rôle du créateur et une critique sur la télévision*

Durée : une séance de 120 minutes

Lors de cette séance, les élèves reviendront sur les idées abordées à la toute première séance par rapport à la perception du rôle de créateur et à la critique du monde télévisuel que l'on peut comprendre à partir de plusieurs extraits de *Saga*. Les élèves devront présenter les extraits qu'ils ont relevés lors de leur lecture. Ces extraits seront complétés, au besoin, par l'enseignant. Les élèves auront alors un aperçu de ce qui est dit par rapport au rôle de créateur, à ses responsabilités et à son utilité dans la société en plus des règles d'écriture, de l'intertextualité et de l'emprunt d'idées. Une autre liste servira de point de départ à l'analyse critique de la télévision et du cinéma que Benacquista propose dans son roman.

Durant la séance, les élèves auront à travailler sur l'un de ces deux aspects. En équipe, ils devront dresser un portrait complet de leur aspect : critique, commentaires positifs, réflexions, questionnement... L'enseignant fournira également des extraits de textes liés à ces deux sujets. Les équipes devront alors comparer les idées contenues dans *Saga* avec celles des textes. Ces textes pourraient provenir de différentes sources : *Lieux communs* de Arcand et Bouchard, *L'écran du bonheur* Godbout, *Zapping* de Daeninckx. À la fin de la séance, chaque groupe devra partager ses commentaires avec l'autre groupe. Cette activité permettra aux élèves de comprendre le point de vue et les critiques sur le monde cinématographique et télévisuel exprimés dans l'œuvre, ce qui était l'un des objectifs de la situation problème.

À cette étape, les élèves recevront les consignes pour le premier travail : la rédaction d'une introduction et d'un paragraphe de développement d'une dissertation explicative. Cet exercice correspond évidemment aux instructions ministérielles.

*Le feuilleton comme exemple de la théorie de la sociologie littéraire*

Exigence pour cette section : avoir lu les deux premières sections du roman (*L'équipage* et *Saga*) – Durée : quatre séances de 120 minutes

À partir de la série télévisée créée dans le roman, l'enseignant consacrera la première séance à la sociologie de la littérature : quelle place occupe l'art dans la société? Les élèves ayant tracé l'itinéraire de la création de la série vont devoir relier chacune de ces étapes à une réalité sociale : quotas de production, lettres et réactions du public, changements à l'horaire de diffusion, répercussions sur les carrières des acteurs et des scénaristes, répercussion sur les ventes des produits cités dans les épisodes, vente de produits dérivés, pression du producteur sur les scénaristes... Qu'est-ce qui a fait en sorte que la série sans budget et diffusée la nuit devienne un succès, dont les gens parlent encore plusieurs années plus tard?

Par la suite, l'enseignant présentera quelques faits saillants de la vie de l'auteur ainsi que des extraits d'autres œuvres (*Malavita*, *Malavita encore*, *Quelqu'un d'autre*, le film *Sur mes lèvres*) afin que les élèves essaient de faire des liens entre ces différents éléments et *Saga*. L'enseignant pourra également dresser l'histoire sociale du roman, à l'aide d'entrevues, de critiques, d'autres créateurs faisant référence à *Saga*, pour faire apparaître les liens, c'est-à-dire les similitudes et les différences entre la fiction décrite dans le roman et la réalité empirique. Établir les liens entre la fiction et l'existence des œuvres dans la société influencera la lecture de l'œuvre, puisque les élèves s'inspireront de la sociologie littéraire pour analyser ce qui arrive à la série télévisée et à ses auteurs, répondant ainsi à l'un des objectifs de lecture établis au début de la séquence didactique.

Au cours de la deuxième séance, l'enseignant animera une discussion sur les références citées dans le roman. À l'aide du document proposé au début de la séquence (décrivant les nombreuses références culturelles présentes dans le roman), les élèves devront discuter sur la source de ces références, la valeur culturelle qui y est associée (culture savante, culture populaire, culture générale), le rôle de la culture générale dans la création, le rôle de ces références dans le texte.

La troisième séance de la section servira à l'étude du concept d'intertextualité et à la présentation de quelques exemples tirés du roman, avec les œuvres citées en extraits

(Flaubert, Proust, Shaffer, autres romans de Benacquista). Puis, l'enseignant amènera les élèves à discuter de l'intertextualité, de l'inspiration, de l'hommage et de la copie : dans quelle mesure peut-on distinguer ces quatre notions, que valent les arguments utilisés par les scénaristes pour défendre leurs actions? À partir de deux extraits du roman (p. 114 à 117 et p. 185 à 192) et des œuvres en question dans les extraits (*Le limier*, le film de Mankiewicz et la pièce de Shaffer, *Les communians* de Bergman), les élèves devront tenter de répondre à la question. Cette discussion pourra prendre la forme d'un débat si les opinions des élèves divergent beaucoup.

À la fin de la dernière séance, l'enseignant présentera les consignes du deuxième travail : la réalisation d'un tableau synthèse sur l'influence réciproque entre la société et la littérature. En équipe, les élèves auront une séance pour compiler les informations et concevoir le tableau.

#### *Activités après la lecture*

À partir de cette étape, les élèves devraient avoir lu tout le roman.

#### *La vie après l'œuvre – les derniers chapitres du roman*

Durée : deux séances de 120 minutes

Ces deux séances seront consacrées à l'analyse des derniers chapitres du roman (*Comme un boomerang*, *No80*, *Hubris*, *Les exilés*, *L'amour et la guerre*).

Pour étudier la section *Comme un boomerang*, les élèves devront comparer cette section avec *L'équipage*, début du roman. Ils devront comparer la forme, mais surtout l'état des personnages entre le début du roman et la fin de la Saga. En équipe, ils devront dresser la liste des similitudes et des différences, ainsi que l'apport de la série aux changements survenus dans leur vie.

Pour l'étude des dernières sections du roman, l'enseignant distribuera des questionnaires dans la deuxième séance. Voici des exemples de questions qui pourraient être posées : qu'est-ce qui clochait dans la première version de l'épisode 80 ; quels procédés les scénaristes ont-ils utilisés pour éviter que la production ne prenne entièrement le contrôle de la série ;

pourquoi trois des quatre scénaristes tiennent-ils tant à quitter Paris le soir de la diffusion du dernier épisode ; quels sont les reproches que la population fait aux scénaristes ; comment l'équipe répare-t-elle les pots cassés ; était-ce nécessaire de réécrire ce dernier épisode ; en lien avec ce qui a été dit sur le métier de scénariste, quelle est la nature de la faute reprochée dans *Hubris* ?

Quand les élèves auront répondu à ces questions, le professeur les invitera à discuter de leurs réponses, à partager leurs points de vue.

### *Bilan et évaluation*

Durée – une séance – 120 minutes

Avant de faire le bilan de la lecture de *Saga*, l'enseignant prendra une partie de la séance pour faire réfléchir les élèves sur un aspect supplémentaire de la lecture : la relecture. À partir d'un extrait (p. 116)<sup>81</sup>, l'enseignant peut inviter les élèves à relire les pages 15 à 25 (la présentation de Louis) maintenant qu'ils savent qu'il est le meurtrier. Les élèves peuvent également partager leurs réflexions sur d'autres actions de Louis dont la signification est modifiée à partir du moment où le lecteur sait qu'il a bel et bien tué sa femme. L'enseignant clôt ainsi la séquence en démontrant par l'exemple que la relecture est une facette importante d'un texte, tant pour le lecteur que l'auteur, qui peut, volontairement, créer de fausses pistes chez le lecteur et ces pistes seront interprétées différemment lors de la relecture.

L'enseignant profitera du reste de la séance pour rappeler tous les aspects du texte abordés avant de présenter les consignes pour le dernier travail, la rédaction d'une dissertation explicative, pour répondre aux exigences ministérielles.

---

<sup>81</sup> «Quand on voit le film une seconde fois, on comprend que s'il a pris le pouls de la victime, c'est pour s'assurer qu'il est toujours vivant. Le même geste dit exactement le contraire, selon la lecture.»

*Rappel des évaluations de la séquence didactique*

*1 – Rédaction d’une introduction et d’un paragraphe de développement d’une dissertation explicative – (30 % de la séquence) – proposé à la quatrième séance*

Pour leur premier travail, les élèves devront préparer une introduction ainsi qu’un paragraphe de développement d’une dissertation explicative. Ainsi, les élèves peuvent mettre en pratique la structure exigée dans ce type de texte tout en ayant à analyser le roman. Ils devront ainsi produire une section d’une dissertation explicative à partir de l’une des questions suivantes : quels sont les impacts du rôle de créateur sur les scénaristes (tant dans l’œuvre que dans leur vie personnelle); à plusieurs moments, plusieurs avis sont émis au sujet de la télévision, quel point de vue retenez-vous de ces avis? Lors de la remise du travail, l’enseignant présentera quelques exemples de travaux réussis (sur le plan des idées et de la structure). En groupe, les élèves pourront ensuite tenter de compléter le plan de la dissertation (contenu du deuxième paragraphe de développement et de la conclusion) à partir des exemples fournis par l’enseignant. Ainsi, les élèves pourront avoir un exemple, en partie créé par eux, d’une bonne dissertation explicative.

Avant d’être évalués dans le cadre d’une dissertation complète, les élèves auront ainsi l’occasion de rédiger deux sections plus difficiles : l’introduction et la structure exigée dans un paragraphe de développement. Ils pourront alors se consacrer exclusivement à ces aspects de la dissertation.

La deuxième phase du travail, exécutée en classe et en équipe, favorisera les échanges d’idées et l’entraide. En s’inspirant des travaux réalisés et des idées de leurs camarades, les élèves en difficulté auront la possibilité de voir non seulement de quoi a l’air un travail réussi, mais aussi comment organiser les idées.

*2 – Préparation d’un tableau en équipe – (30 % de la séquence) – travail réalisé durant la huitième séance*

Après les séances sur la sociologie, les élèves devront, en équipe, réaliser un tableau dans lequel seront classées les informations suivantes : influences externes sur la série *Saga* (contraintes de la production, vie personnelle de l’auteur, contexte social de production, influence du public, influences d’autres oeuvres) et les influences de la série sur le monde



extérieur (vie personnelle des auteurs, réactions du public, vie personnelle des acteurs, vente de produits associés à la télévision, création de produits dérivés, thèses, livres étudiant le phénomène, vente de produits culturels, prix, postérité, influences sur les autres œuvres). Ce tableau devra être accompagné d'une réflexion sur les influences équivalentes que les facteurs extérieurs peuvent avoir sur un objet culturel en général ou que cet objet peut avoir sur le monde extérieur, avec des exemples puisés dans l'univers des élèves.

Le tableau fera prendre conscience de tous les éléments, cités dans le roman, qui peuvent influencer une œuvre ou de tous les éléments que cette œuvre peut influencer. La construction du tableau forcera également les élèves à trier les informations contenues dans le texte et à les organiser d'une manière cohérente. La seconde partie du travail permettra aux élèves d'établir des liens entre ce qui est décrit dans le roman et ce qui se produit dans la réalité. Ils auront également l'occasion de réfléchir à leur univers culturel et de créer des liens entre la théorie et leurs références culturelles. Comme tout le travail se fait en équipe, les élèves pourront également mettre en commun les éléments relevés au cours de la lecture, les réflexions sur le milieu culturel et les références culturelles.

### *3— Rédaction d'une dissertation explicative (800 mots) (40 % de la séquence) – travail proposé à la dernière séance*

Le dernier travail exigé des élèves les invitera à mettre à profit tous les aspects qui ont formé la séquence. Ils devront rédiger une dissertation explicative complète de 800 mots. Après la dissertation partielle et le travail accompli en classe, ils seront plus en mesure d'atteindre les objectifs de départ. Voici le sujet qui pourrait être proposé : en vous appuyant sur ce qui arrive aux scénaristes, expliquez l'opposition entre les visions du monde optimistes et pessimistes dans le roman et les causes de la transition entre la vision d'un monde meilleur (personnage de Fred et ses inventions, le Quart d'Heure de Sincérité, les phrases nues, monde futur dans *L'amour et la guerre...*) et le pessimisme (Menendez, Camille, l'épisode no 80, *Hubris*).

### *Rappel*

Bien que cette nuance ait déjà été établie, il est important de préciser que ces séquences didactiques ne sont pas figées dans leur forme actuelle et qu'il ne s'agit en fait que de propositions présentées à titre d'exemples. Toutefois, dans les deux cas, les activités proposées permettraient aux élèves de comprendre le texte et ses relations avec le social, ce qui était l'un des objectifs de cette recherche. Les connaissances liées à la sociologie et à la sociocritique étaient des atouts pour la réalisation des tâches d'interprétation et d'analyse du texte, puisqu'il ne faut pas perdre de vue les objectifs d'apprentissage de la lecture littéraire.

### *Bilan*

Sans revenir sur l'ensemble des notions abordées dans les premiers chapitres, il faut souligner les liens importants entre les séquences présentées ici et ces notions. Ces séquences ont été élaborées en cohérence avec les objectifs de l'enseignement de la littérature, les théories didactiques, les instructions ministérielles ainsi que les approches pédagogiques privilégiées actuellement en éducation. Dans les deux exemples, l'objectif des activités proposées aux élèves était de faciliter l'apprentissage de la lecture littéraire d'œuvres imposées. Il a donc fallu considérer les théories comme des outils favorisant une meilleure lecture du texte et non pas considérer le texte comme un prétexte à l'étude de ces théories. C'est pourquoi le choix s'est porté sur des œuvres dont la lecture pourrait être enrichie par ces approches. Évidemment, il est possible d'étudier ces textes sous une autre approche, mais l'étude sociologique et sociocritique de *Saga* et d'*Ubu roi* enrichit la lecture. De plus, les deux textes, différents tant par leur forme que par leur époque, permettaient de construire des activités diversifiées, dont les visées s'adaptent au contenu du texte.

L'objectif principal de la recherche était de réfléchir sur la pertinence de la sociologie et de la sociocritique dans l'enseignement de la littérature au collégial. L'initiation des élèves à ces théories les rend conscients des influences que la société a sur les œuvres et des influences que l'œuvre a sur sa société. Mais ces approches peuvent-elles participer au développement d'une compétence aussi complexe que la lecture littéraire?

La construction des deux séquences didactiques données en exemple s'est faite selon cet objectif : proposer un parcours où les élèves étudient le texte en s'appuyant sur des données

liées à ces approches théoriques. C'est pourquoi, dans les deux cas, les activités préparatoires à la lecture servent à la mise en contexte de l'œuvre : situer l'œuvre dans son contexte historique, social et artistique, de même que dans la vie de l'auteur. Cela rappelle les objectifs énoncés dans les manuels de littérature : « amener l'élève à lire et à comprendre des textes en fonction de leur contexte culturel, social et historique<sup>82</sup> ». Ces activités s'inspirent également des « pistes d'entrée en lecture » dans lesquelles Falardeau accorde du temps à une mise en contexte de l'œuvre. Selon lui, de telles informations permettent de préparer les élèves à la lecture, de construire leur horizon d'attente. Ainsi, les activités préparatoires à la lecture proposées dans les deux séquences didactiques, qu'elles soient consacrées aux approches sociales du texte ou non, donnent un avant-goût du texte aux lecteurs. Les élèves pouvaient réfléchir sur les thèmes abordés avant de commencer leur lecture. Les activités les amenaient aussi à manipuler le livre ou à lire quelques pages en classe; l'enseignant fait découvrir l'objet livre à ses élèves. De plus, comme les activités préparatoires à la lecture guident les élèves vers les enjeux qu'ils étudieront dans l'œuvre, ils sont, dès le départ, mieux préparés à la lecture et à l'analyse. Ainsi, ils ont une réelle prise sur le texte et une meilleure compréhension de la tâche qui les attend. Ces deux éléments peuvent avoir une influence positive sur la motivation et l'appétence textuelle.

En cours de lecture, les activités des séquences amènent les élèves à prendre conscience du rôle du lecteur et de son influence sur le texte. Par exemple, le travail sur *Ubu roi* leur montre que la réception du texte a évolué, donc que la valeur de l'œuvre n'est pas intrinsèque à celle-ci et que leur expérience de lecture leur permet de proposer une interprétation personnelle du texte. Le travail sur *Saga* amène les élèves à prendre conscience que les lecteurs peuvent influencer une œuvre, son déroulement et sa valeur sociale. Par des activités comme celles-ci, l'enseignant invite les élèves à jouer une part active dans le monde culturel et littéraire et à prendre conscience de leur influence sur ce monde, de leur influence sur le sens du texte. Les élèves font ainsi partie de l'univers du livre, ils n'en sont pas exclus.

---

<sup>82</sup> Roussin, *Op. cit.*, p. VII.

D'autres activités, sous l'influence de la sociocritique, des objectifs ministériels et des intérêts des lecteurs du cégep, visent à faire réfléchir les élèves sur l'aspect sociocritique des textes. Prendre connaissance des références sociales et des éléments critiqués dans les textes peut amener les élèves à prendre conscience des liens étroits entre l'auteur et la société qu'il dépeint. Cette analyse de la vision du monde fait partie des éléments de la compétence 0002 du cours 601-102. Du reste, Marilyn Brault souligne que les éléments sociaux et critiques font partie de ce qui est apprécié chez les élèves de niveau collégial :

le plaisir intellectuel passe davantage par l'analyse du comportement des personnages et des valeurs associées au contenu narratif. Les élèves adorent confronter leurs idées avec celles de l'auteur et développer leur sens critique<sup>83</sup>.

L'approche sociocritique des œuvres, en plus de stimuler la motivation des élèves, facilite l'acquisition de la compétence 002 et permet aux élèves d'enrichir leur compréhension du texte.

D'ailleurs, les séquences didactiques créées visaient le développement de compétences en lecture littéraire. Les différentes facettes de la lecture (contexte social, évolution de l'œuvre, réception, sociocritique) poussent les élèves à explorer le texte et à émettre des hypothèses de lecture et d'analyse, en vue de proposer une lecture plus fine, plus littéraire. C'est pourquoi plusieurs activités questionnent les élèves au lieu de leur fournir des clés ou des réponses, afin qu'ils développent leur méthode d'analyse et qu'ils proposent une interprétation personnelle.

---

<sup>83</sup> Brault, *Op. cit.* p. 51.

## CONCLUSION

Cette recherche est issue d'une réflexion sur l'enseignement de la littérature au niveau collégial et sur les moyens que les enseignants pourraient prendre pour développer des compétences de lecture littéraires chez leurs élèves tout en stimulant chez eux le goût de la littérature et de l'analyse. Parmi les moyens envisagés pour y parvenir, l'axe sociologique a été retenu comme hypothèse principale. En effet, il semblait intéressant de réfléchir à une approche misant sur les relations entre le littéraire et le social comme moyen d'initiation aux textes et à leur analyse. Il paraissait essentiel de ne pas perdre de vue que les cours de littérature au cégep, en ce qui concerne la formation générale, sont obligatoires pour tous. L'approche proposée devait alors tenir compte des élèves qui ne lisent pas et qui peuvent n'avoir aucun intérêt pour la littérature. Il fallait donc miser sur des connaissances stimulantes et accessibles pour des élèves qui ne possèdent pas d'expérience en lecture littéraire. Par contre, il fallait également que ces connaissances enrichissent, ou n'amenuisent pas le contenu littéraire des cours et la valeur accordée à l'activité de lecture et de création de sens. La recherche s'est amorcée avec ces réflexions en tenant compte, dès le départ, de ces contraintes : utiliser les approches sociales de la littérature pour développer des habiletés propres au domaine littéraire chez des élèves qui n'étudient pas dans ce domaine.

Selon les hypothèses de départ, la sociologie et la sociocritique pourraient aider l'enseignant à initier ses élèves au monde littéraire. En effet, comme les élèves font partie de la société, ils se font une idée des éléments qui la composent et adoptent une position critique à cet égard. Ainsi, ils pourraient être plus sensibles à cet aspect des textes abordés en classe : la représentation de la société qui est faite dans l'œuvre, les prises de position et les critiques émises sur la société par l'auteur peuvent interpeller les élèves. De plus, ancrer les textes dans un contexte social et historique permettrait sûrement aux élèves d'établir des liens avec les éléments étudiés dans le cadre des cours d'histoire au secondaire. Ainsi, des élèves qui ne connaissent que peu de choses du monde littéraire pourraient constater que ce monde a évolué en étant très lié aux périodes et aux événements historiques importants qui ont marqué la société. Ces élèves jugeraient la tâche à accomplir avec moins d'appréhension puisque ces

connaissances leur donneraient moins l'impression d'entrer dans un monde d'initiés auquel ils n'appartiennent pas.

Ces hypothèses ont guidé la recherche et les objectifs de celle-ci. Dès le début du travail, il semblait important d'en arriver à proposer des activités réalistes, c'est-à-dire réalisables, dans le cadre de la lecture d'une œuvre imposée. Comme il n'y a pas beaucoup de propositions concrètes dans les recherches antérieures, cette avenue est apparue essentielle pour compléter la réflexion. Toutefois, avant de créer des parcours didactiques, il fallait bien sûr faire l'état de la situation et examiner les travaux récents sur l'enseignement de la littérature et les diverses facettes du sujet : didactique de la littérature, didactique de la lecture littéraire, intégration des approches sociales dans l'enseignement de la littérature. Il fallait vérifier ce que les didacticiens affirment sur ces sujets et étudier leurs propositions. Toutefois, afin qu'il soit possible de mettre en application les activités qui seraient proposées à la fin de la recherche, il fallait également tenir compte des autres composantes de l'enseignement : recherches en pédagogie, structure des cours au collégial et organisation de la matière et des objectifs dans ces cours. Après quoi, il a été possible de concevoir des séquences didactiques qui tenaient constamment compte de tous ces aspects, sans jamais oublier qu'il fallait que l'œuvre demeure au centre de la situation d'apprentissage.

Pour amorcer la réflexion et la situer dans le discours didactique, il fallait commencer par décrire la situation actuelle en didactique de la littérature et prendre le temps de situer ce discours par rapport aux discours précédents de l'enseignement traditionnel puis formaliste. Ainsi, il était plus facile de comprendre les sources des critiques émises et les solutions proposées par les didacticiens, valorisant une approche plus personnelle et moins formelle du texte. Lors du survol des différentes théories en didactique de la littérature, la première constatation concernait la place accordée au social. En effet, plusieurs auteurs reconnaissent l'influence importante de la sociologie et de l'initiation à ce domaine, mais peu parmi ces didacticiens ont proposé une manière de s'y prendre lors de la lecture d'une œuvre intégrale. Il fallait alors adapter les contenus en vue d'un travail de ce type-là. Dans tous les cas, la sociologie se révèle surtout utile pour l'introduction au monde littéraire et à l'univers textuel dans lequel l'élève s'apprête à entrer. Les principaux exemples en ce sens se trouvaient dans les « pistes d'entrée en lecture » dans lesquelles Falardeau présente *Phèdre* et de *L'écume des*

*jours* en les abordant d'un point de vue social et historique, ce qui allait de pair avec les éléments mis en valeur dans les textes de présentation des anthologies et des manuels scolaires. Les connaissances sur la sociologie ont pu être étudiées plus profondément dans l'étude de *Saga* grâce à l'analyse de la réception de la série, influencée par les scénaristes, les producteurs et la société. Dans ce contexte, il était possible de partir de cet exemple pour expliquer aux élèves les étapes de la création d'une œuvre et les influences externes que les auteurs subissent. En plus de rendre les élèves conscients de ce que ce travail exige, il était également possible pour eux de comprendre que la création n'est pas que le résultat de l'inspiration, mais le fruit d'un long processus. Compte tenu des objectifs de la recherche, il fallait que la sociologie occupe une part relativement importante de la séquence, des activités et des travaux exigés des élèves. Toutefois, cette approche ne peut porter fruit qu'avec certains textes pour en enrichir la lecture.

Il en va de même pour l'étude sociocritique des textes. Bien que les objectifs du ministère impliquent l'analyse de la vision du monde exprimée dans les œuvres, encore faut-il que cette vision du monde soit exprimée de manière à ce que des apprentis lecteurs soient en mesure de la comprendre et de l'interpréter. Pourtant, lorsque c'est possible, les élèves sont en mesure d'établir des liens pertinents entre cette vision du monde, le contexte de création et les critiques sociales formulées par l'auteur. Ainsi, l'étude critique du texte de Jarry permet aux élèves de mieux comprendre la position de l'auteur face à la situation politique, mais aussi face au milieu théâtral de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Tandis que chez Benacquista, l'analyse des critiques émises sur le monde de la télévision et du cinéma permettra aux élèves d'en débattre et de prendre position sur ces idées. Les liens avec le social peuvent également être abordés sous l'angle des stéréotypes et de l'ironie. En effet, le traitement des stéréotypes peut enrichir la lecture d'un texte sans exiger de grandes connaissances littéraires puisque les stéréotypes sont fondés sur des idées préconçues partagées par une grande partie de la population, dont les élèves. La tâche de l'enseignant serait plutôt d'inciter les élèves à reconnaître un stéréotype et son traitement par l'auteur (adhésion, dérision ou va-et-vient). La lecture de l'ironie exige un plus grand travail de préparation par l'enseignant puisque les élèves sont difficilement en mesure de la reconnaître par eux-mêmes. Par ailleurs, la compréhension de l'ironie implique nécessairement une

lecture distanciée et une compréhension des deux degrés du texte. L'enseignant devra guider les élèves dans la compréhension de l'ironie, puisque celle-ci est une modalité importante de la lecture littéraire. Comme l'utilisation de la sociologie et de la sociocritique visait également la formation d'un lecteur plus autonome, il importe que, dans chaque cas, l'enseignant initie ses élèves à ces approches en ayant recours à d'autres textes. À cette condition, les apprentis lecteurs pourront mettre en pratique des aptitudes de lecture polyvalentes et pas seulement applicables à l'œuvre à l'étude. C'est pourquoi les réseaux de textes forment une partie importante des séquences didactiques, afin que les élèves soient constamment en mesure de faire des liens entre le texte lu, les notions et les autres œuvres. L'enseignant peut intégrer des éléments théoriques à ses cours et y initier ses élèves, dans la mesure où ils permettront aux élèves d'aborder plus facilement la tâche de lecture et que celle-ci peut être enrichie.

Il ne faudrait pas tomber dans le piège d'analyser le texte uniquement sous l'angle social. L'enseignant doit envisager d'autres théories littéraires lors de l'organisation des contenus et la planification de la lecture. C'est le cas de la théorie de la réception qui doit être prise en considération par l'enseignant, et ce, même si ce dernier n'a pas nécessairement à y initier les élèves. L'enseignant doit se souvenir que ce sont les élèves qui doivent analyser l'œuvre. La tâche des élèves ne consiste pas à comprendre et répéter l'analyse de l'enseignant. Cette idée force l'enseignant à adapter son contenu de manière à initier les élèves à la lecture littéraire. Il doit tenir compte de toutes les interprétations possibles, à respecter les interprétations qui divergent de la sienne, en s'assurant qu'elles demeurent fidèles au texte. Dans cette perspective, la tâche de l'enseignant consiste à guider les élèves vers certains éléments du texte et à les amener à proposer des pistes interprétatives possibles et leur montrer comment les vérifier.

Il n'est pas exclu évidemment que l'enseignant s'inspire des autres approches critiques s'il juge qu'elles peuvent affiner la lecture des élèves. Ainsi, il montre à ses élèves qu'il n'y a pas qu'un seul angle d'étude des textes et que le travail littéraire s'inspire de plusieurs idées. Les questions sociales ne doivent pas être des œillères qui bloqueraient une vision d'ensemble du texte. En fait, les séquences didactiques proposées ne se veulent pas des marches à suivre en tout temps puisque l'enseignant se doit d'adapter le contenu et les



théories en fonction du texte et de ce qu'il souhaite y mettre en valeur. Le but de cette recherche était de réfléchir à l'apport de ces théories à l'enseignement de la littérature et non pas de prouver qu'elles sont indispensables et valables pour tous les textes. L'enseignant qui œuvre dans les cours de «formation générale» ne doit pas oublier que ses élèves ne sont pas des étudiants de littérature et cela doit paraître dans le choix et l'organisation des savoirs enseignés.

La deuxième étape de la recherche consistait d'ailleurs à regrouper les différentes informations sur l'aspect enseignement du projet : comment planifier et organiser les savoirs, reconnaître les objectifs des cours de littérature comme des compétences complexes et planifier la séquence didactique en tenant compte de ces aspects. L'apprentissage par compétences, imposé par la réforme de 1993 (appelée le renouveau), a modifié la structure des cours et l'approche que les enseignants devaient privilégier. À partir du moment où un enseignant reconnaît que la lecture littéraire est une compétence complexe, il peut planifier ses cours en fonction des méthodes mises de l'avant par les pédagogues pour stimuler l'acquisition des compétences. Ainsi, l'approche par problème (APP) nous est apparue comme une approche à envisager dans le cadre de cette recherche. Le problème proposé aux élèves doit alors être suffisamment complexe pour que, d'entrée de jeu, ils ne sachent pas comment le résoudre, mais ils y arriveront s'ils sont adéquatement guidés par l'enseignant. Pour que la tâche demeure possible, le problème doit être suffisamment développé et expliqué d'une manière claire et cohérente aux élèves. Ces derniers doivent tout de même sentir qu'ils sont en mesure de trouver le moyen de résoudre le problème, que la démarche à accomplir n'est pas hors de leur portée. Et c'est là l'une des tâches de l'enseignant : présenter, dès le début, des éléments qui permettront aux élèves d'envisager des solutions et guider les élèves vers les connaissances qu'ils doivent utiliser pour définir ces solutions. C'est pour cette raison que les activités préparatoires à la lecture forment une partie importante des séquences didactiques, afin de mettre en place des balises qui dirigeront la lecture des élèves : présentation des thèmes abordés, du genre littéraire, lecture de passages en classe... La suite de l'apprentissage implique que l'enseignant invite les élèves à travailler certains passages plus précis qui les aideront à dégager une interprétation globale du texte. Afin de mettre en valeur les éléments importants de l'œuvre, l'enseignant crée la situation

problème à partir du texte et des difficultés qu'il peut représenter pour les apprentis lecteurs. Ainsi, le texte demeurera au cœur de la situation d'apprentissage.

Toutes ces considérations dont l'enseignant doit tenir compte dans sa planification doivent toujours être mises au service de l'œuvre à l'étude et non l'inverse. C'est pourquoi il doit sélectionner les approches qu'il privilégie en fonction du texte. Il ne serait pas pertinent de vouloir appliquer tous ces aspects dans une même séquence didactique, tout comme il serait nuisible pour l'interprétation de l'œuvre que de se concentrer sur une seule approche critique. L'enseignant doit d'abord viser la cohérence dans la planification de ses séquences didactiques : cohérence avec le programme du ministère, cohérence avec le texte à lire, cohérence avec les habiletés des élèves, cohérence entre les activités faites en classe et les travaux exigés par la suite... Cela ne rendrait pas service aux apprentis lecteurs, qui ne suivent que quatre cours pour s'initier au monde littéraire, que de les former à une seule approche. Par contre, les avantages de l'introduction à la littérature en passant par la sociologie et la sociocritique ne sont pas négligeables. Cela favorise une meilleure connaissance du monde littéraire, de l'histoire et des courants et cela invite les élèves à créer des liens entre la société, le texte et l'auteur. Ces connaissances contextuelles pourront être reprises dans l'analyse de l'œuvre. Il ne s'agit donc pas de simplement faciliter la tâche de l'enseignant et de l'élève, mais de favoriser une meilleure compréhension des enjeux du texte et de mettre en valeur des composantes importantes de la culture littéraire (histoire, genres, courants, critiques), ce qui est l'un des objectifs principaux de l'enseignement de la littérature en «formation générale».

C'est cet effort de cohérence qui a guidé la construction des séquences didactiques. Les œuvres ont été sélectionnées au départ à cause de leur dimension sociale et critique qui permettait aisément d'initier les élèves à la sociologie littéraire. L'aspect social des œuvres a alors été intégré aux objectifs de lecture des œuvres et aux évaluations présentées aux élèves, et ce, dans les deux séquences didactiques. L'analyse textuelle, guidée par l'enseignant, mettait en valeur des éléments du texte qu'il était possible de lier aux connaissances historiques et sociales. Les deux textes choisis, de nature et de genre différents, permettaient d'explorer diverses manières d'utiliser les théories impliquées et mettaient en pratique des moyens variés pour construire une situation d'apprentissage par problème. Tester et mettre en

pratique ces propositions ne faisait pas partie des objectifs du mémoire, mais cela pourrait faire partie d'une prochaine étape. En effet, ces outils ont été développés en réaction aux idées des didacticiens et des pédagogues. Il faut maintenant tester ces séquences dans un contexte d'enseignement réel, afin d'adapter la théorie aux expériences pratiques. Nous pourrions alors proposer des outils qui ont été testés, documentés et commentés en classe auprès d'élèves réels.

## BIBLIOGRAPHIE

### **Sociologie et sociocritique de la littérature**

Aaron, Paul, Alain Viala, *Sociologie de la littérature*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?», 2006, 126p.

Angenot, Marc, *La sociologie et la littérature: un historique*, Montréal, Chaire James McGill de langue et littérature françaises de l'Université McGill, coll. «Discours social», 2002, 97p.

Barbérís, Pierre, «La sociocritique», dans *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire* 2e rev. et augm., Paris, Nathan Université, 1990, p. 151-182.

Belleau, André, «La démarche sociocritique au Québec», *Voix et images*, 8, 2 (1982), p. 299-310.

Boivin, Aurélien, «Sociologie de la littérature», *Québec français*, 134 (2004), p. 31.

Bourdieu, Pierre, *Les étudiants et leurs études*, Paris, Mouton, coll. «Cahiers du Centre de sociologie européenne», 1964, 149p.

Bourdieu, Pierre, *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire* Paris, Édition du Seuil, coll. «Points Essais», 1998, 567p.

Dubois, Jacques, *L'institution de la littérature: essai*, Bruxelles, Éditions Labor, coll. «Espace nord», 2005, 238p.

Escarpit, Robert, *Le littéraire et le social: éléments pour une sociologie de la littérature*, Paris Flammarion, coll. «Sciences de l'homme», 1970, 315p.

Hamon, Philippe, «Le littéraire, la littérature, le social et la valeur», *Cahiers de recherche sociologique*, 12 (1989), p. 21-33.

Luzi, Alfredo, «Entre sociologie et sémiologie: la didactique de la littérature (Italie)», *Études françaises*, 23, 1-2 (1987), p. 25-44.

Nielsen, Greg Marc, «Esquisse d'une sociologie critique au-delà de Lukacs et Goldman», *Études françaises*, 19, 3 (1983-1984), p. 83-92.

Reuter, Yves, «L'objet-livre», *Pratiques*, 32 (1981), p. 105-113.

Reuter, Yves, «Le champ littéraire: textes et institutions», *Pratiques*, 32 (1981), p. 5-29.

Robin, Régine, «L'énigme du texte littéraire», *Cahiers de recherche sociologique*, 12 (1989), p. 5-20.

Rosier, Jean-Maurice, Didier Dupont, Yves Reuter, *S'approprier le champ littéraire: propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Boeck et Duculot, coll. «Français: Savoirs en pratique», 2000, 204p.

Saint-Jacques, Denis, «La société dans la littérature ou la littérature dans la société: définitions et références», *Québec français*, 134 (2004), p. 32-33.

Simard, Claude, «Les choix des textes littéraires, une question idéologique», *Québec Français*, 100 (1996), p. 44-47.

Zima, Pierre V., *Manuel de sociocritique*, Paris, Picard, coll. «Connaissance des langues», 1985, 252p.

Zima, Pierre V., *Pour une sociologie du texte littéraire*, Paris, Union Générale d'Éditions, coll. «10/18», 1978, 372p.

### **Didactique de la littérature**

Chiss, Jean-Louis, Jacques David, Yves Reuter (Dir. Publ.), *Didactique du français: état d'une discipline*, Paris, Nathan, coll. «Perspectives didactiques», 1995, 276p.

#### Enseignement de la littérature

«L'enseignement de la littérature», *Québec français*, 45 (1982), p. 55-77.

Andrée, Marie-Odile, *Que vaut la littérature?*, Québec, Nota Bene, coll. «Les cahiers du Centre de recherche en littérature québécoise de l'Université Laval», 2000, 374p.

- Brault, Marilyn, *Le plaisir de la lecture et la réception esthétique des oeuvres littéraires au collégial*, Mémoire de maîtrise (Études littéraires), Université du Québec à Montréal, 2005, 123p.
- Brillant-Anequin, Annick, Jean-François Massol (Dir. Publ.), *Le pari de la littérature: Quelles littératures de l'école au lycée? : actes des journées d'études organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble, les 28 et 29 mars 2002*, Grenoble, SCEREN-CRDP Académie de Grenoble, 2005, 270p.
- Falardeau, Érick *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial*, Thèse de doctorat (Sciences de l'éducation), Université Laval, 2002, 358p.
- Fourtanier, Marie-Josée, Gérard Langlade (Dir. Publ.), *Enseigner la littérature: Actes du colloque "Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français" IUFM Midi-Pyrénées*, Paris, CRDP Midi-Pyrénées et Delagrave Édition, coll. «Savoir et Faire en français», 2000, 316p.
- Noël-Gaudreault, Monique (Dir), *Didactique de la littérature: bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche, coll. «Les cahiers du centre de recherche en littérature québécoise», 21, 1997, 252p.
- Poslaniec, Christian, *Vous avez dit "littérature"?*, Paris, Hachette éducation, coll. «Questions d'éducation», 2002, 222p.
- Reuter, Yves, «Enseigner la littérature?», *Recherches*, 16 (1992): 55-70.
- Veck, Bernard (Dir. Publ.), «Introduction: quelques propositions pour aborder la lecture des oeuvres intégrales au lycée», dans *Oeuvres intégrales et projet de lecture*, Paris, INRP et Bertrand-Lacoste, 1998, p. 5-15.
- Enseigner la lecture littéraire
- Chabanne, Jean-Charles, «La lecture avant la lecture», *Le français aujourd'hui*, 117 (1998), p. 88-98.

- Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne, Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire 1*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, 1996, 302p.
- Dufays, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Liège, P. Mardaga, coll. «Philosophie et langage», 1994, 375p.
- Langlade, Gérard, «Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels», *Le français aujourd'hui*, 145 (2004), p. 85-96.
- Ledur, Dominique, «Lecture littéraire et enseignement professionnel: faut-il former des "héritiers"?», dans *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck et Duculot, 1996, p. 328-338.
- Privat, Jean-Marie, Marie-Christine Vinson, «Les intermédiaires de lecture», *Pratiques*, 63 (1989), p. 63-101.
- Rouxel, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «Didact français», 1996, 198p.
- Rouxel, Annie, *Le sujet lecteur*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «Didact français», 2004, 361p.
- Rouxel, Annie, Gérard Langlade (Dir. Publ.), *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature: actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, les 29-30 et 31 janvier 2004*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «Didact. Français», 2004, 361p.
- Rouxel, Annie, *Lectures cursives: quel accompagnement?*, Paris, Delagrave, coll. «Savoirs et savoir-faire en français», 2005, 251p.
- Tauveron, Catherine *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* Paris, Institut national de recherche pédagogique coll. «Didactiques des disciplines», 2001, 123p.

Vanderdorpe, Christian, «Comprendre et interpréter», dans *La Lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Éditions logiques, 1991, p. 159-182

## **Pédagogie**

Aylwin, Ulric, «Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser», *Pédagogie collégiale*, 11, 1 (1997), p. 25-31.

Aylwin, Ulric, «Quel niveau de compétence? Une ambiguïté fondamentale.», *Pédagogie collégiale*, 8, 2 (1994), p. 26-27.

Denizot, Nathalie, «La séquence didactique», *Recherches*, 20 (1994), p. 43-49.

Perrenoud, Philippe, «Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?», *Pédagogie collégiale*, 12, 3 (1999), p. 14-17.

Perrenoud, Philippe, «Des savoirs aux compétences. De quoi parle-ton en parlant de compétences?», *Pédagogie collégiale*, 9, 1 (1995), p. 20-24.

Perrenoud, Philippe, «Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève», *Pédagogie collégiale*, 9, 2 (1995), p. 6-10.

Prégent, Richard, *La préparation d'un cours*, Montréal, École polytechnique de Montréal, 1990, 272p.

Les compétences littéraires à développer en formation générale

MELS, « 000K Produire différents types de discours oraux et écrits », MELS.  
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=000k>> (19 février 2008).

MELS, « 0002 Expliquer les représentation du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques ». <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=0002>> (18 février 2009).



MELS, « 003 Apprécier des textes de la littérature québécoise », MELS. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=0003>> (18 février 2009).

MELS, « Description de la formation générale », MELS. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp>> (19 février 2008).

MELS, « Langue d'enseignement et littérature - Ensemble I ». <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/Cahiers/cours-comp/cours.asp?NoCours=601-101-04>> (18 février 2009).

#### Apprentissage par résolution de problème

«La résolution de problèmes en classe», *Pédagogie collégiale*, 12, 1 (Oct 1998), p. 35-36.

Pagé, Mélanie, «Quand un problème devient fantastique. Compte rendu d'une expérimentation de l'apprentissage par problème (APP) dans un cours de littérature», *Pédagogie collégiale*, 18, 1 (Oct 2004), p. 4-7.

Poirier Proux, Lise, «Enseigner et apprendre la résolution de problèmes», *Pédagogie collégiale*, 11, 11 (oct 1997), p. 18-22.

Vallières, Daniel, «L'apprentissage conjugué au plus-que-parfait: une expérience d'approche par projets», *Pédagogie collégiale*, 16, 4 (2003), p. 35-40.

#### Œuvres à l'étude

Benacquista, Tonino, *Saga*, Paris, Gallimard, coll. «Folio», 1997, 439p.

Jarry, Alfred, *Tout Ubu*, Paris, Librairie Générale Française, coll. «Le livre de poche», 1962, 502p.

#### Sur les œuvres à l'étude

Sur *Saga*

Huy, Minh Tran, «Tonino Benacquista, le mot et l'image», *Magazine littéraire*, 433 (2004), p. 72-73.

Lépine, Martin Et Olivier Ménard, «Fiction: le nouveau feuilleton SAGA (cahier pratique)», *Québec français*, 132 (2004), p. 79-90.

Postec, Vanessa, «Tonino Benacquista, un reclus dans la pénombre», *Lire*, 325 (2004), p. 28-29.

Sur *Ubu roi*

«La pataphysique, histoire d'une société très secrète», *Magazine littéraire*, 388 (2000), p. 18-65.

«Qu'est-ce que la 'pataphysique?', *Nuit blanche*, 49 (1992), p. 40-61.

Arrivé, Michel, *Les langages de Jarry: essai de sémiotique littéraire*, Paris, Klincksieck, 1972, 382p.

Béhar, Henri, *La dramaturgie d'Alfred Jarry*, Paris, Honoré Champion Éditeur, coll. «Littérature de notre siècle», 2003, 411p.

Damerval, Gerard, *Ubu roi : la bombe comique de 1896* Paris, A-G Nizet, 1984, 127p.

Perche, Louis, *Alfred Jarry*, Paris, Éditions universitaires, coll. «Classiques du XXe siècle», 1965, 126p.

### **Manuels de littérature**

Chénier, Jean-François, *Anthologie de la littérature française du Moyen-âge à 1850*, Saint-Laurent, Erpi, 2007, 165p

Gosselin, Michel, Serge Malouin, *Analyse et compréhension littéraire*, Rock Forest, Formatekte, 1999, 215p.

Laurin, Michel, *Anthologie de la littérature québécoise*, Anjou, Éditions CEC, 2007, 368 p.

Laurin, Michel, *Anthologie littéraire - Du Moyen-âge au XIXe siècle*, Montréal, Beauchemin, 2006, 324p.

Pilote, Carole, *Guide littéraire*, Québec, Beauchemin, 2007, 152p.

Roussin, Nathalie. Comment faire une dissertation explicative, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000, 91 p.